

MAX HESSES ILLUSTRIERTE HANDBÜCHER

Handbuch des Musikdiktats

(Systematische Gehörsbildung)

von

Prof. Dr. H. Riemann

11. Riemann, Systematische Gehörsbildung. (Handbuch des Musikdiktats.) 6. Aufl. geb. M. 2,20.

12. Schroeder, Prof. Carl, Handbuch des Violinspiels. 5. Aufl. geb. M. 2,20.

13. Schröder, Carl, Handbuch des Violincellospiels. 4. Aufl. geb. M. 2,20.

14. Schroeder, C., Handbuch des Dirigierens und Taktierens. (Der Kapellmeister und sein Wirkungskreis.) 7. Aufl. geb. M. 2,20.

15. Riemann, Handbuch der Harmonie- und Modulationslehre. (Praktische Anleitung zum mehrstimmigen Tonsatz.) 10. Aufl. geb. M. 2,80.

16. Riemann, Handbuch der Phrasierung. 5. Aufl. geb. M. 2,20.

17. Riemann, Grundlinien der Musikästhetik. (Wie hören wir Musik?) 5. Aufl. geb. M. 2,20.

18/19. Riemann, Analyse von Bachs wohltemperiertem Klavier. (Handbuch der Fugenkomposition I. und II. Teil.) 4. Aufl. 2 Bde. in 1 Bd. geb. M. 4,20.

20. Riemann, Handbuch der Gesangskomposition. (Lied, Chorlied, Duett, Motette.) 3. Aufl. geb. M. 3,35

21. Riemann, Handbuch der Akustik. (Musikwissenschaft.) 3. Aufl. geb. M. 2,20.

29. Riemann, Analyse von Bachs Kunst der Fuge (Handbuch der Fugenkomposition III. Teil). 3. Aufl. geb. M. 2,50.

30. Riemann, Anleitung zum Partiturspiel. 4. Aufl. geb. M. 2,20.

31. Riemann, Handbuch der Orchestrierung. (Anleitung zum Instrumentieren.) 4. Aufl. geb. M. 2,20.

32. Thauer, Hans, Handbuch des modernen Zitherspiels. 2. Aufl. geb. M. 2,50.

33. Stahl, Wilhelm, Geschichtliche Entwicklung der evangelischen Kirchenmusik. 2. Aufl. geb. M. 2,50

34. Winter, G., Das deutsche Volkslied. Geb. M. 2,20.

(Fortsetzung am Schluß des Bandes.)

Max Hesses Verlag, Berlin W 15, Lietzenburger Str. 38

Handbuch

des

Musik-Diktats

(Systematische Gehörsbildung)

von

Hugo Riemann,

Dr. phil. et mus.,

weil. ord. Honorar-Professor der Musikwissenschaft und Direktor des Collegium musicum und des Staatl. Forschungsinstituts für Musikwissenschaft an der Universität Leipzig.

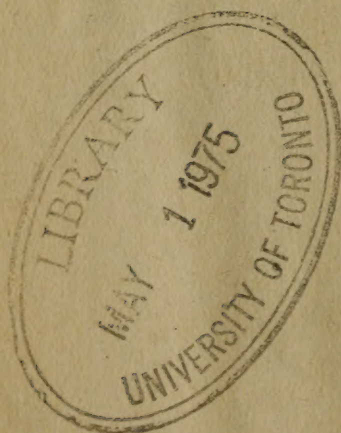
Siebente Auflage.



Berlin W 15,

Max Hesses Verlag.

Max Hesses Handbücher
Band 11



Herrn

Johannes Schreyer

in Dresden

freundschaftlichst gewidmet.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Obgleich 15 Jahre erforderlich gewesen sind, um die erste Auflage dieses kleinen Buches zu erschöpfen, so ist doch die Notwendigkeit des Neudrucks ein sehr erfreuliches Zeichen. Denn während z. B. der Katechismus des Generalbaßspiels den Schülern selbst in die Hand gegeben wird und also ein richtiges Schulbuch ist, das bei dem Mangel ähnlicher Bücher in viel größerem Maßstabe gebraucht werden müßte, wenn wirklich die außerordentliche erziehliche Bedeutung der Improvisation eines korrekten vierstimmigen Satzes auf Grund der bezifferten Bässe von der großen Mehrheit der Lehrer begriffen worden wäre, bedeutet der Verbrauch von 3000 Exemplaren eines Leitfadens, den nur der Lehrer selbst benötigt, einen wirklichen Erfolg. Er beweist, daß das Musikdiktat aus den Konservatorien und Musikschulen seinen Weg in den privaten Unterricht gefunden hat. Und das mit Recht. Kein Lehrer, der einmal die unschätzbaren Dienste erkannt hat, welche ihm das Musikdiktat zur sicheren Beurteilung der Stärke des musikalischen Talents der einzelnen Schüler zu leisten vermag, wird verabsäumen, sich desselben in Fällen zu bedienen, wo er bereits anderweit vorgebildete Schüler übernimmt; für den Anfangsunterricht aber ist

das Diktat, wenn es nach den im Buche gegebenen Anleitungen vorsichtig und gründlich gehandhabt wird, ein so überaus fruchtbares Bildungsmittel, daß es zu seiner Empfehlung keines Wortes weiter bedarf.

Eine eigentliche Überarbeitung hat sich für die Neuauflage nicht als notwendig erwiesen. Natürlich sind aber die Druckfehler der ersten Auflage ausgemerzt worden, besonders einige durch nachträgliche Vermehrung der Beispiele während des Drucks entstandene Änderungen der Nummern der Beispiele, auf welche der einleitende Text Bezug nimmt.

Wie die schwereren letzten Beispiele der ersten Auflage dem Nachschreibeheft einer begabten Hamburger Schülerin (Frl. El. Ph.) entnommen sind, so stammen auch die der zweiten Auflage als Anhang (Beisp. 211—220) beigegebene Fugen-Ansätze direkt der Diktatstunde (nachgeschrieben von Frl. Ad. B.).

Bezüglich der Handhabung des Diktats für fortgeschrittenere Schüler bemerke ich noch, daß ich dabei den Schematismus des nur dreimaligen Spielens jedes Taktmotivs nicht einhalte. Aber da ich das jedesmalige Beispiel stets in der Stunde improvisiere, so ergibt sich ganz von selbst, daß zu Anfang nur der kurze Moment-Einfall, das eigentliche Kernmotiv gespielt wird, und allmählich das immer wieder von Anfang an gespielte kleine Stück weiter wächst. Dieses Improvisieren der Beispiele empfehle ich besonders für den Einzelunterricht, da auch der begabte Schüler immerhin eine gute halbe Stunde braucht, um kompliziertere mehrstimmige Sätze der Ausdehnung von 8—16 Takten vollständig ausgefeilt zu Papier zu bringen; die eigene Arbeit des Lehrers während dieser Zeit sichert demselben das fortdauernde Interesse an dieser

Art Unterricht. Beim Klassenunterricht, besonders für Anfänger, ist dagegen das streng methodische Vorgehen, wie es der Text an die Hand gibt, durchaus notwendig. Ganz besonders gilt das natürlich für die Anwendung im Musikunterricht an Schulen. In welchem Maße das Diktat bereits jetzt Eingang in den elementaren Musikunterricht an Volksschulen gefunden hat, entzieht sich meiner Kenntnis; doch sind mir von verschiedenen Seiten sehr erfreuliche Berichte über damit erzielte Resultate zugegangen. Es wäre sehr zu wünschen, daß den unfruchtbaren Experimenten mit neuen Notierungsweisen und neuen Tonbenennungen an Stelle unseres wirklich durch und durch vortrefflichen Notensystems einmal von oben herunter ein Ende gemacht würde. Wenn die Kinder unsere heutigen Noten schwer lernen, so ist die Schuld daran einzig und allein dem Lehrer beizumessen.

Leipzig, im Januar 1904.

Hugo Riemann.

Vorwort zur vierten Auflage.

Immer mehr erringt sich das Musikdiktat eine feste Stellung im Musikunterricht unserer Zeit. Die immer schnellere Folge der Auflagen dieses kleinen Werkchens redet diesbezüglich eine beweiskräftige Sprache (1. Aufl. 1889, 2. Aufl. 1904, 3. Aufl. 1910, 4. Aufl. 1916). Indem ich die neue Auflage unverändert der Öffentlichkeit übergebe, kann ich nur wiederholen, was ich der 2. Auflage als Vorwort mitgegeben habe und bitte alle Freunde meiner Methode, nicht nachzulassen in dem ernsten Kampfe um die gründliche Konsolidierung des Unterbaues der höheren Musikbildung. Dazu ist in allererster Linie doch das Musikdiktat ein bewährtes Mittel.

Leipzig, im Frühjahr 1916.

Hugo Riemann.

Inhalt.

I. Teil.

II. Teil.

Die pädagogische Bedeutung des Musikdiktats.

Einsichtsvolle Musiklehrer haben von jeher großen Nachdruck auf die Ausbildung der Fähigkeit des Schülers gelegt, gehörte Musik so scharf zu erkennen, daß er imstande ist, dieselbe wenigstens in den Umrissen in Noten niederzuschreiben. Wenn der vierzehnjährige Mozart nach einmaligem Hören in der sixtinischen Kapelle das ängstlich gehütete, nie kopierte Miserere von Allegri aus dem Gedächtnis niederschreiben konnte, so dürfen wir, ohne sein unvergleichliches Genie zu verkleinern, annehmen, daß der umsichtige Vater Leopold Mozart den Sohn durch langjährige systematische Übungen für die Lösung einer solchen Riesenaufgabe vorgebildet hatte, höchst wahrscheinlich unter direkter Anwendung der Form des Diktierens. Gewiß hat gar mancher unberühmt in der Stille Gutes schaffende Lehrer in ähnlicher Weise wie der dadurch bekannter gewordene Begründer des Frankfurter Cäcilienvereins Joh. Nepomuk Schelble (1789—1837) die Hörfähigkeit methodisch geschult und damit begonnen, für das Erkennen der Tonhöhe einen festen Ausgangspunkt zu gewinnen. Für die Spieler von Streichinstrumenten ist durch das immer wiederholte Einstimmen der Saiten auf den normalen Kammerton das Wie? einer solchen Lokalisation oder Zentralisation der Hörfähigkeit direkt an die Hand gegeben; Schelble suchte für seine Singschüler dasselbe zu erreichen durch andauernde Beschränkung und immer wiederholtes Zurückkommen auf wenige Töne mittlerer Lage. Schelbles Methode hat sich bewährt und Verbreitung gefunden, und es ist wohl möglich, daß die in den letzten Dezennien aufgekommene Einrichtung von Spezialkursen für Musikdiktat an den Musikbildungsanstalten auf seine Anregungen zurückzuführen ist. Daß das Pariser Konservatorium damit den Anfang gemacht hat (Professor A. Lavignac, der 1882 einen

‚Cours complet théorique et pratique de dictée musicale' herausgab [Paris, H. Lemoine], wurde 1871 von Ambroise Thomas mit der Einrichtung des Kursus betraut), ist kein direkter Gegenbeweis; wandte doch z. B. auch J. P. Rudolf Reinecke in Altona, der Vater Karl Reineckes, das Diktat systematisch als Erziehungsmittel vor 50 Jahren an.*)

Lassen wir daher die Frage nach dem Urheber der Methode auf sich beruhen und nehmen vielmehr an, daß dieselbe alt und nur früher nicht in Lehrbüchern niedergelegt worden ist!

Die Nützlichkeit des Musikdiktats beschränkt sich keineswegs auf die Ausbildung des absoluten Ohrs (Erkennen der Tonhöhen); es ist vielmehr zugleich das bequemste und sicherste Mittel, den Schüler mit den Elementen der allgemeinen Musiklehre vertraut zu machen. Die Bedeutung des Liniensystems, die Beziehungen zwischen den Tonhöhenveränderungen und den Veränderungen der Stellung der Notenköpfe auf den Linien, die Bedeutung der rhythmischen Wertzeichen, der Versetzungszeichen (♯, ♭, ♮ usw.), der Sinn der Taktstriche und der gemeinsamen Querbalken der kleinen Werte, der Unterschied des $^3/_4$-Taktes und $^6/_8$-Taktes u. dgl., weiterhin das Wesen der Tonart und Modulation, der Rhythmik und Phrasierung, ja die natürlichen Gesetze des musikalischen Vortrags: alles dies wird durch keine noch so ausführliche Lehre so gründlich und so nachhaltig, so endgültig dem Schüler klar gemacht werden können als hier in lebendigem Zusammenhang mit dem Diktat, welches den Schüler an-

*) Ungefähr gleichzeitig mit Lavignacs Buch, aber wohl angeregt durch dessen der Veröffentlichung vorausgehende Umfragen erschienen die „Musikalischen Schreibübungen" von Heinrich Götze (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel). Ältere Werke ähnlicher Tendenz sind noch: Pfeiffer-Nägeli, „Gesanglehre nach Pestalozzischen Grundsätzen" (Zürich 1810), J. G. St. Pflüger, „Anleitung zum Gesangunterricht in Schulen" (Leipzig 1853), Hippolyte Dessirier, „Méthode de musique vocale" (1869, preisgekrönt), Henry Duvernoy, „Receuil de dictées" (o. J.) und M. A. Thurner, „Solfèges des rhythmes" und „Dictées d'intonation" (o. J.). Neueren Datums sind: R. Johne „Musikdiktat" (1900) und Fr. Th. Ritter, „Musical Dictation" (in Novellos Primero als Nr. 29—30).

leitet, von den Mitteln der Notenschrift den rechten Gebrauch zu machen. Daß auch das Notenschreibenlernen etwas, wenigstens für den künftigen Musiker, hochwichtiges ist, wird niemand bestreiten. Wir fügen deshalb unserer Darstellung auch eine kurze Anleitung für die musikalische Kalligraphie bei, die man trotz ihrer Kürze nicht unbrauchbar finden wird.*)

Das Diktieren ist besonders in den ersten Stadien sehr zeitraubend; die von Lavignac zuerst eingehend erörterte praktische Handhabung des bruchstückweisen Diktierens mit seinen mehrmaligen Repetitionen absorbiert leicht eine Stunde für eine Melodie von 16—32 Takten. Es ist daher Klassenunterricht mit 12 oder mehr Schülern kaum zu umgehen (wenn auch selbstverständlich die Verwendung des Diktats beim Einzelunterricht in keiner Weise ausgeschlossen ist). Die scharfe Anspannung der Aufmerksamkeit und die ökonomische Ausnutzung der Zeit, welche dasselbe erfordert, machen aber das Diktat zu einer Form des Musikunterrichts, welche ganz besonders für alle **Schulen** erstrebenswert erscheinen muß. Die Klagen der Leiter des Gesangunterrichts an den Schulen über die Schwierigkeit, Ruhe und Ordnung zu halten und Zerstreutheit der Schüler zu verhüten, würde mit einem Schlage aufhören, wenn das Musikdiktat obligatorisch gemacht würde. Wird von zwei Musikstunden wöchentlich eine fürs Diktieren (mit Absingen des Diktats zum Schluß) und eine für das Singen (Einstudieren von Chorliedern) verwendet, so wird sich gar bald herausstellen, daß das erhöhte Interesse, welches die Schüler durch die Diktatstunde an der Musik gewinnen, auch in der Singstunde seine günstige Wirkung zeigt. Nehmen jetzt meist nur diejenigen Schüler lebhafteren Anteil an der Singstunde, welche Privatunterricht in der Musik genießen, so wird

*) Ausführliche Anleitung erteilen Emil Breslaurs Notenschreibhefte (Leipzig, bei Breitkopf und Härtel).

sich nach Einführung des Diktats ein vermehrter Eifer bei allen bemerklich machen. Ein besonderer Vorzug des Diktats ist auch, daß es den Schülern, welche wegen Eintritts der Mutierung vom Gesangunterricht dispensiert werden müssen, eine zweckmäßige musikalische Fortbildung gewährleistet.

Der Herausgeber bittet daher alle Schulbehörden, dem Musikdiktat diejenige Beachtung zu schenken, welche es verdient, und es in die Lehrpläne der Schulen aufzunehmen; kein Konservatorium, welches damit einen Versuch gemacht hat (Paris, Brüssel, Antwerpen, Hamburg, Dresden, Frankfurt a. M. [Dr. Hochsches], Karlsruhe, Köln, Wien [Horak] usw.), ist davon zurückgekommen, vielmehr bestätigen die Jahresberichte, wie vorzüglich dasselbe sich bewährt.

Was die Frage anlangt, ob besser durch Vorsingen oder durch Vorspielen diktiert wird, so ist dieselbe einfach genug dahin zu entscheiden, daß vor allem die Töne in derselben Oktavlage angegeben werden müssen, in welcher sie notiert werden. Eine Lehrerin wird daher gewiß (vorausgesetzt, daß sie in der Lage ist, die Intervalle rein zu intonieren) besser vorsingen, da ihr die Tonlage der Übungen der ersten Stufe zu Gebote steht. Ein Lehrer müßte schon falsettieren, um bis c^2 oder e^2 oder noch höher hinauf vorzusingen; er nimmt deshalb besser zum Vorspielen seine Zuflucht und zwar am bequemsten auf der Violine, oder, wenn er nicht Violine spielt, auf einem kleinen Harmonium; schließlich genügt aber auch das Klavier, wenn auch natürlich der schnell verhallende Klang desselben nicht so energisch den Tonsinn zu wecken geeignet ist. Allzu skrupulös braucht man indes in dieser Hinsicht nicht zu sein; auf die Dauer erweist sich das Klavier doch sogar als das zu bevorzugende Instrument, einmal, weil ihm die größte Exaktheit der Intonation bei schnellen Tonfolgen eigen ist, und dann auch, weil sein Ton die Nerven nicht in gleichem Maße angreift.

Der Herausgeber bediente sich (seit 1882) beim Diktat stets des Klaviers und ist gut damit ausgekommen.

Anweisung fürs Notenschreiben.

Um den natürlich bequemen Zug für das Schreiben der Noten schnell zu lernen und sich dauernd anzugewöhnen, ist es zweckmäßig, sich liniiertes Notenpapier mit schräg von links unten nach rechts oben durchlaufenden Hilfslinien zu beziehen, wie sie sich ergeben, wenn man die Höhe des Liniensystems zweimal als Länge abträgt und in dem damit gewonnenen Rechteck die so gerichtete Diagonale zieht:



Führt man die Druck erfordernden Züge der halben resp. ganzen Noten sowie auch die der Viertelnoten-Köpfe und der nach oben gerichteten Achtel-Fähnchen in dieser Richtung, so wird die Schrift ein gefälliges Aussehen bekommen; für die nach unten gerichteten Fähnchen ist die umgekehrte Richtung die natürliche:

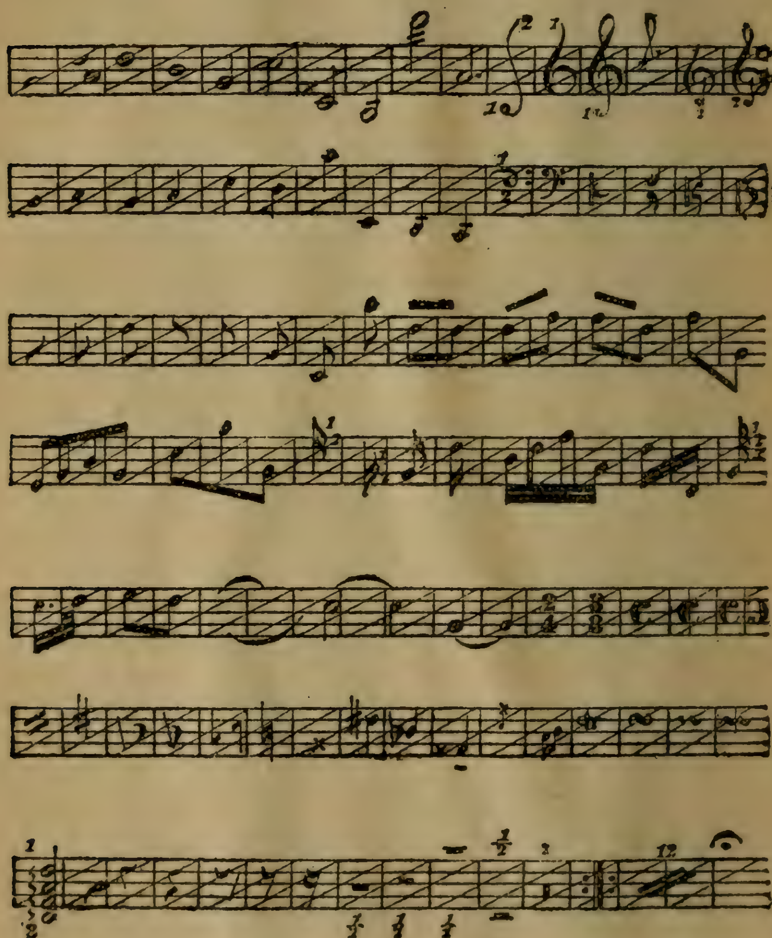


Auch die Bindebogen der Kursiv-Notenschrift, desgleichen die Druckzüge der Pausezeichen, der Schlüssel, der Taktvorzeichnungen usw. werden sich ungefähr in dieselbe Richtung (nach rechts hinauf) stellen, während die Querbalken der Achtel und Sechzehntel usw. je nach der Stellung der zu verbindenden Noten variieren müssen. Man hüte sich dabei aber, daß die Balken nicht zu nahe an die Köpfe kommen; sind Noten allzuverschiedener Lage an einen Balken zu hängen, so ist derselbe, damit nicht zu lange Hälse nötig werden, eventuell in der Mitte durchzuziehen:



statt: und:

Die folgende Tafel mag im übrigen als Vorlage dienen. Wird in der Diktatstunde mit Bleistift geschrieben, so ist darauf zu halten, daß zu Hause eine Reinschrift mit Tinte gefertigt wird.



Vorbereitung.

Bevor mit dem Diktieren eines der Beispiele aus Lektion 1 begonnen wird, ist Sorge zu tragen, daß die Schüler die Bedeutung der Linien und Zwischenräume als Stufen der aufwärts oder abwärts gehenden Tonbewegung begreifen. Weiter gehende theoretische Erörterungen (etwa die Unterscheidung halber und ganzer Töne, Namen der verschiedenen Intervalle, Unterscheidung des Violin- und Baßschlüssels usf.) sind zunächst durchaus zu vermeiden. Die Schüler lernen vorläufig nur die Reihenfolge der Buchstabennamen der Stammtöne

..C D E F G A H C D E F G A H C..

aufwärts und abwärts geläufig hersagen. Sodann wird ihnen die aufsteigende Grundskala mehrmals vorgespielt (beginnend mit eingestrichen c):

C D E F G A H C

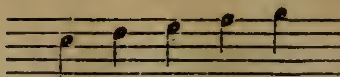
welche sie alsdann mit Aussprechen der Buchstabennamen nachzusingen haben. Zu zweit wird ihnen die absteigende Grundskala wiederholt vorgespielt (beginnend mit e²):

E D C H G F E

und von ihnen mit Aussprechen der Buchstabennamen nachgesungen. Nun lernen sie Notenköpfe (gefüllte) mit Hälsen, also Viertel, in das Liniensystem einzeichnen und zwar derart, daß alle Notenköpfe, die unter der Mittellinie stehen, die Hälse rechts nach oben gehend erhalten:



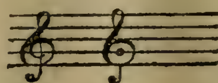
und alle über der Mittellinie stehenden umgekehrt die Hälse links nach unten gehend:



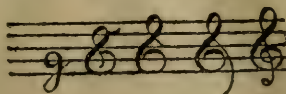
Die Note auf der Mittellinie erhält nach Belieben den Hals in der einen oder der anderen Weise:



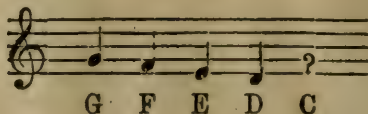
Alsdann wird gezeigt, wie zu Anfang des Liniensystems der Violinschlüssel eingezeichnet wird, derart, daß er mit seinem Hauptschnörkel die zweite Linie von unten umschlingt, und daß mitten in demselben gerade der Notenkopf auf dieser zweiten Linie Platz hätte:



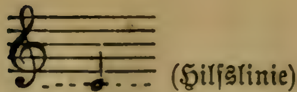
Das Zeichen des Violinschlüssels ist eigentlich ein g, das allmählich seine heutige Gestalt angenommen hat:



und zeigt daher an, daß auf der zweiten Linie der Ton G notiert werden soll. Geht man von diesem G herunter bis C:

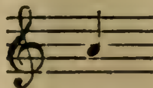


so fällt dies noch unter die Note, welche auf der Stufe unter der untersten Linie steht; um es von D deutlich zu unterscheiden, zeigt man durch einen kurzen Strich durch den Notenkopf an, daß es seinen Platz auf einer noch tieferen Linie haben würde. Die solchergestalt nur durch einen kurzen Strich angedeutete Linie heißt Hilfslinie:



Die ersten Diktatbeispiele beginnen sämtlich mit diesem C, dessen Klang der Schüler sich scharf einzuprägen hat, so daß er es später sofort erkennt, wenn es angegeben wird.

Die zweite Lektion bringt außer mit diesem C auch mit dem nächsthöheren A



beginnende Beispiele. Die Schüler werden nach wenigen Versuchen deutlich hören, ob der beginnende Ton jenes C oder dieses A ist. Zur schnelleren Ausbildung der Unterscheidung beider gebe man mehrfach wechselnd beide Töne nacheinander an und lasse die Schüler nach jedem Anschlag sagen, ob C oder A angegeben ist:



Der Unterschied in der Klangfarbe beider ist groß genug, um sofort auch von musikalisch nur wenig beanlagten Kindern begriffen zu werden.

---

1. Lektion.

Zweierlei Notenwerte kommen vorläufig zur Anwendung, nämlich

das Viertel: ♩ für die einfache Note, auf die eins gezählt wird, und

die Halbe: 𝅗𝅥 für die doppelt so lange.

Die ersten Aufgaben wechseln ab zwischen Vierteln und Halben, d. h. abwechselnd ist eine Note lang und eine kurz, oder was vorläufig dasselbe ist, eine schwer und eine leicht. Eine leichte Note bildet zusammen mit der folgenden schweren ein Motiv (Taktmotiv); die schwere Note des Motivs wird durch einen zwischen sie und die zugehörige (vorausgehende) leichte gestellten, das Liniensystem senkrecht von der obersten bis zur untersten Linie durchschneidenden Strich, den Taktstrich:

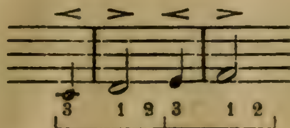


angezeigt. Der Taktstrich steht also stets vor der schweren Note und durchschneidet also (wenigstens vorläufig immer) das Motiv.

Da der Schüler nur wenige Töne auf einmal aufzufassen vermag, so ist es verkehrt, ihm ein ganzes Beispiel gleich bis zu Ende vorzuspielen und dann die Niederschrift aus dem Gedächtnis zu verlangen. Die Tongedächtniskraft muß ganz allmählich entwickelt und gestärkt werden; deshalb wird zunächst immer nur ein Motiv auf einmal diktiert.

Da aber zunächst der Schüler auch nicht imstande ist, zu erkennen, ob das zweite Motiv mit demselben oder dem nächsthöheren oder -tieferen oder aber mit einem um mehrere (und wieviele?) Stufen höheren oder tieferen Tone beginnt, so ist es unerläßlich, das zuletzt vorausgegangene Motiv immer noch einmal mit zu wiederholen, um das neue daran zu hängen. Später kommt als weiterer Grund dieser Art der Handhabung des Diktats der hinzu, daß die genaue Dauer der Schlußnote des Motivs, die etwaigen Pausen usw. erst beim direkten Anschluß des folgenden Motivs erkannt werden können. Beginnt das Beispiel mit der schweren Note, wie Nr. 1, so ist derselben gleich beim Spielen das zweite Motiv anzuhängen, damit leicht und schwer kenntlich wird und der Schüler weiß, wohin er den Taktstrich setzen muß.

Regel: Beginnt das Beispiel mit der schweren Note, so wird vor diese kein Taktstrich gezeichnet. Das Tempo der ersten Aufgaben ist so zu nehmen, daß der Wert des Viertels ungefähr gleich 80 M. M. (Mälzels Metronom) ist (schlichte Geltung der Zählzeiten). Eine gleich hinter den Schlüssel geschriebene 3 erhält dem Schüler im Bewußtsein, daß je drei Zählzeiten ein Motiv bilden, oder, was dasselbe ist, daß von der Einsatzzeit einer schweren Note bis zu der der nächstfolgenden ein Abstand von drei Vierteln ist. Da die schweren Noten die am meisten hervortretenden sind (sie sind auch stärker als die leichten), so pflegt man, wenn man zählt, nicht bei der leichten, sondern bei der schweren mit „eins" zu beginnen:



Der Schüler denke sich das so, daß die leichte Note gleichsam aus der vorausgehenden schweren herauswächst, daß sie aus ihr heraustritt in die folgende schwere hinüber; die leichte Note gehört mit der vorausgehenden schweren zusammen zu einem sogenannten Takt, aber mit der nachfolgenden schweren Note zu einem Motiv. Wie in unserem ersten Beispiel zu Anfang, so fehlt in spä-

teren Beispielen auch im weiteren Verlauf der Beispiele manchmal dem Motiv die leichte Note, so daß also dasselbe gleich mit der schweren Note beginnt: dann wird entweder die letzt vorausgegangene schwere ausgehalten bis zu deren Eintritt oder es tritt zwischen beide eine Pause (leere Zeit, ohne Ton). Unser erstes Beispiel hat eine solche Pause für die leichte Zeit am Schluß:



Viertelpause.

Das Diktieren erfolgt nun also in folgender Weise*) (Beisp. 1):

1. (erstes Motiv)

2. (erstes und zweites Motiv)

3. (zweites Motiv)

4. (zweites und drittes Motiv)

5. (drittes Motiv)

6. (drittes und viertes Motiv)

7. (viertes Motiv)

8. (viertes und fünftes Motiv)

9. (fünftes Motiv)

10. (fünftes und sechstes Motiv)

11. (sechstes Motiv)

12. (sechstes und siebentes Motiv)

13. (siebentes Motiv)

14. (siebentes und achtes Motiv)

15. (achtes Motiv)

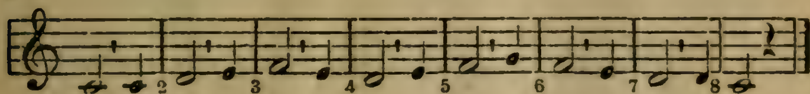
*) Diese Art der Zerlegung ist in der Hauptsache das Verdienst des ersten Pflegers des Diktats in größerem Maßstabe, Professor A. Lavignac am Pariser Konservatorium. Vgl. dessen »Cours complet de dictée musicale« (Paris, H. Lemoine, 1882).

d. h. zunächst wird das Anfangsmotiv — hier also die dasselbe allein vorstellende beginnende schwere Note — angegeben, und sodann nach kurzem Aufhören das erste und zweite Motiv, dann nach abermaligem Aufhören, während dessen geschrieben wird, das zweite allein, nach abermaligem Aufhören das zweite und dritte, und so fort bis zu Ende. Es ist üblich, wenn ein Beispiel mit der schweren Note beginnt, den letzten Takt nach der schweren Note durch eine Pause zu vervollständigen, so daß es nun ohne Störung der Ordnung wieder mit dem Anfang weitergehen könnte.

Der Schüler schreibt nun aber nicht etwa in ebensolchen Bruchstücken mit Wiederholungen das Vorgespielte nach, sondern benutzt nur das zwei- oder dreimalige Hören desselben Motivs, um dessen einmalige Nachschrift korrekt zustande zu bringen. Er markiert aber durch ein kleines Strichelchen durch die Mittellinie, das sogenannte Lesezeichen:



alle die Stellen, wo der diktierende Lehrer aufgehört hat. Scheint das auch vorerst nicht nötig, so wird es doch später, wo kompliziertere Motivteilungen eintreten, unerläßlich und muß daher von Anfang an zur Gewohnheit gemacht werden. Das nachgeschriebene Beispiel grenzt also die einzelnen Taktmotive gegeneinander durch Lesezeichen ab und sieht so aus:



Zum Überfluß mag der Lehrer anfangs stets mit Worten voraussagen, welches Motiv, resp. welche Motive er gerade spielen wird (z. B. „fünftes und sechstes Motiv") und der Schüler sich, um Irrtümer und falsche Wiederholungen zu vermeiden, unter den Taktstrich die Ordnungszahl des Motivs schreiben. Auch von dieser Gewöhnung wird er bald größere Vorteile erkennen lernen.

Das Beginnen mit der leichten Zeit (Beisp. 4 ff.) wird vom Schüler als durchaus natürlich begriffen (die beginnende leichte Zeit heißt „Auftakt“). Daß nur bei Vorausschickung der leichten Zeit am Anfang das erste Motiv vollständig ist, wird er sofort einsehen, wenn man ihm die bereits diktierten mit der schweren Zeit beginnenden Aufgaben nachträglich einmal mit Vorausschickung eines Viertels Auftakt (c^1) vorspielt; er wird fühlen, daß dadurch an der Natur der folgenden Motive nichts geändert wird.

Vorsichtig mischen sich nun zwischen die Tonrepetitionen und Sekundschritte die ersten Terzen (Beisp. 4 ff.) zunächst nur, indem zu einem Ton zurückgesprungen wird, der vor dem letztvorausgehenden da war, dann aber, indem zu einem weitergegangen wird, der Sekundanschluß an den letztvorausgegangenen hat (6 ff.) und endlich, indem zuerst die Terz ergriffen und dann die Sekunde nachgebracht wird, so daß die Lücke nachträglich ausgefüllt wird (9 f.).

Ein Ton, der ebenso klingt wie der vorausgehende und der auf derselben Stufe im Liniensystem eingezeichnet wird, heißt ein repetierter Ton oder Einklang (Prim); wird eine Stufe hinauf oder herunter gegangen, so heißt der Schritt eine Sekunde (Sekundschritt), wird über eine Stufe hinweggesprungen, so ist der Schritt eine Terz.

Jedes Diktatbeispiel wird nach vollendeter Niederschrift von den Schülern (nach erneuter Angabe des Anfangstones durch den Lehrer) mit Nennung der Buchstabennamen der Töne streng im Takt abgesungen.

---

2. Lektion.

Zwischen die Durbeispiele mischen sich nun die ersten Mollbeispiele (alle die, welche mit A anfangen). Der Schüler hat nun beim Vorspielen des ersten Motivs sich zuerst Rechenschaft zu geben, ob der beginnende Ton C oder A ist; erst nachdem der Lehrer das durch direktes Abfragen ent-

schieden, geht er nach mehrmaligem Spielen des ersten Motivs in der oben beschriebenen Weise (die auch für das höchste erreichbare Stadium maßgebend bleibt) weiter. Die Mollbeispiele enthalten sich aller chromatischen Veränderungen der Stammtöne; es ist daher durchaus nicht nötig, daß schon jetzt harmonische Begriffe und der Unterschied der Tongeschlechter erläutert werden. Der Schüler muß sich erst hineingehört haben, ehe es ihm etwas nützen kann, Namen dafür zu lernen.

In rhythmischer Beziehung bringen die Aufgaben der zweiten Lektion das Neue, daß die schwere Zeit nicht mehr überall länger ist als die leichte; es wird nicht schaden, den Schüler darauf aufmerksam zu machen, daß allerdings doch eine ganz geringe Verlängerung der schweren Zeit auch da eintritt, wo beide als gleiche Werte geschrieben, annähernd auch gespielt und gesungen werden. Jedenfalls bleibt aber die schwere Zeit immer noch als solche durch die ihr zukommende größere Stärke kenntlich. Mit Wegfall der Verdoppelung der Dauer der schweren Zeit erhalten wir aber eine größere Mannigfaltigkeit von Motiven, zunächst den nur zweizeitigen Takt mit dem Motiv:



sodann aber zwei neue Formen des dreizeitigen Taktes, eine, bei welcher die beiden leichten Zeiten in die nächste schwere hinüberwachsen:



und eine, bei welcher nur eine hinüberwächst, während sich die andere als sogenannte weibliche Endung an die schwere anhängt:



Bei letzterer gehören gleichsam die beiden hinter dem Taktstrich folgenden Viertel immer noch in ähnlicher Weise zusammen wie in der ursprünglichen Form (♩ | 𝅗𝅥).

Die weibliche Endung erfordert im Vortrag gelinde Dehnung beider Noten, welche bei der Niederschrift durch ⌒ über der Note auf den Schwerpunkt (direkt hinterm Taktstrich) ausgedrückt werden kann (agogischer Akzent | 𝅗𝅥 𝅗𝅥).

In den Beispielen in dreizeitiger Taktart sind hier die Stellen, wo der Lehrer am korrektesten aufhört, gleich angezeigt, so daß die Aufgaben schon ähnlich aussehen wie die vom Schüler zu verlangende Niederschrift.

Zwischen die Sekunden und Terzen mischen sich nun einzelne leichtverständliche Quarten; es ist daher die Quarte zu erklären (Überspringung zweier Stufen; vierte Stufe, wenn die Ausgangsstufe mitgezählt wird). Statt der Pause am Ende der ohne Auftakt beginnenden Beispiele sind hie und da die Takte ausgefüllt, im dreizeitigen Takt durch Punktierung der halben Note; auch das muß also erklärt werden (eine halbe Note mit einem Punkt gilt drei Viertel). Auch die Zusammenziehung zweier halben kommt vor (15, am Schluß) und erfordert die Erklärung des Haltebogens.

Einmal endet das Motiv vorm Taktstrich (weiblich), d. h. das folgende setzt mit der schweren Zeit (ohne Auftakt) an; dann muß der Schüler das Lesezeichen schräg über den Taktstrich setzen (wie in 18 nach Takt 4 geschehen). Die im Beispiel 32 am Ende auftretende einzige Quinte wird sofort erkannt, da sie zum a zurückführt.

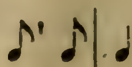
---

3. Lektion.

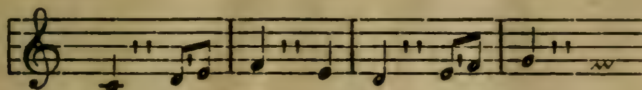
Wir halten auch jetzt noch daran fest, nur Viertel als Zählzeiten anzunehmen; teilen wir eine solche Zeit in zwei gleiche Teile, so erhalten wir Unterteilungswerte nämlich die Achtel:



Die Unterteilung eines Viertels in zwei Achtel ist ebenso zu verstehen wie die Loslösung des leichten Viertels im Takt vom Werte der schweren Note, d. h. das erste Achtel ist der eigentliche Vertreter des Viertels, das zweite löst sich ab als Auftakt zum folgenden Viertel:

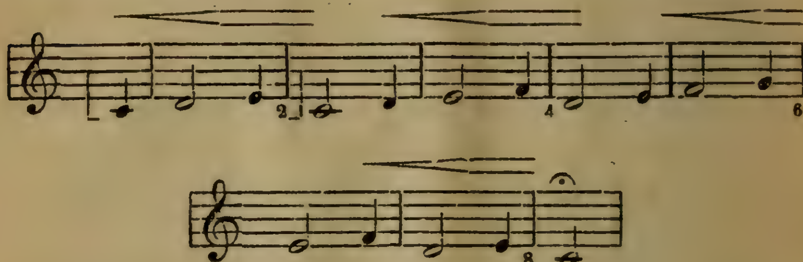


Motive, die durch solche Unterteilungswerte entstehen, die also nur eine „Zählzeit“ enthalten (und zwar nicht die schwere), heißen **Unterteilungsmotive**. Das Taktmotiv | zerfällt also in die beiden **Unterteilungsmotive** | . Der Lehrer hat hier radikal die Neigung auszurotten, die beiden Achtel als motivisch zusammengehörig aufzufassen | . Es wird daher gut sein, wenn er ein paar Beispiele mit Lesezeichen überladen aufschreiben läßt, nämlich mit verdoppelten Lesezeichen für die Grenzen der Taktmotive und mit einfachen für die Grenzen der Unterteilungsmotive:



Sieht der Lehrer, daß die Schüler begriffen haben, um was sichs handelt, so kann er hiervon wieder Abstand nehmen und die Verwendung doppelter Grenzzeichen auf besondere Fälle, besonders in zusammengesetzten Taktarten, beschränken, für welche diese Lektion die ersten Beispiele bringt. Er spiele das Beispiel 40 mit deutlicher Ausprägung der beigeschriebenen Dynamik, dehne auch das e c a im 3.—4. Takt etwas und erkläre nun dem Schüler den Begriff des **schweren Taktes** als in höherer Ordnung dem der schweren Zählzeit entsprechend. Wie nämlich ein Taktmotiv mit der schweren Zeit beginnen
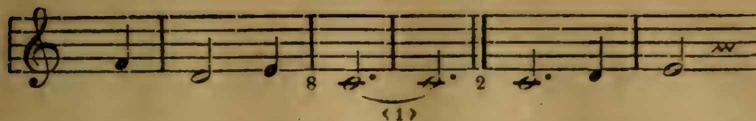
kann statt mit der leichten (also ohne Auftakt), so kann auch ein Sätzchen gleich mit dem schweren Takt beginnen, was dann etwa so ist, als wenn bereits ein Taktmotiv vorausgegangen wäre. Am leichtesten werden die Schüler den Sinn dieser Erklärung begreifen, wenn ihnen der Lehrer ein Beispiel, das sie bereits früher geschrieben haben, mit Weglassung des leichten (ersten) Taktes vorspielt, z. B. Nr. 7:



Sie sehen dann deutlich, daß der beginnende Takt eigentlich der zweite ist, und es ist nun leicht, ihnen weiter das Urgesetz des symmetrischen Aufbaues der Periode zu erklären. Dasselbe ist so zu formulieren:

> Der zweite Takt antwortet dem ersten, der vierte dem zweiten, der achte dem vierten; dies Verhältnis wird empfunden als Schlußkraft des betreffenden Taktschwerpunktes. Daher bilden der zweite, noch mehr aber der vierte und achte Takt Ruhepunkte.

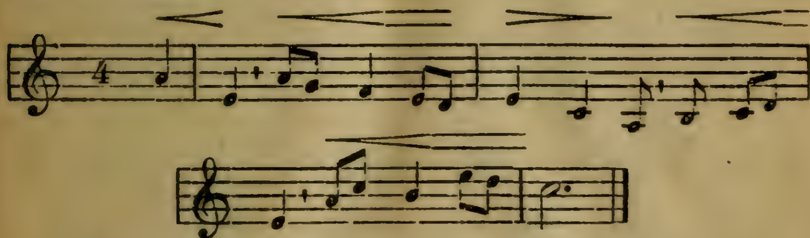
Stellt sich heraus, daß nicht der zweite, vierte und achte Takt solche Ruhepunkte bilden, so ist — vorläufig immer — der erste Takt ausgefallen und gebührt daher dem Takt, mit dem das Beispiel beginnt, der Name des zweiten, der dritte ist vierter und der siebente achter. Das siebente Beispiel mit Weglassung des ersten Taktes erfordert über der letzten Note eine Fermate (resp. Verdoppelung des Wertes des c) oder aber eine ganze Taktpause. Die Ursache davon ist, daß man bei solch kurzen Sätzen die Symmetrie soweit fortgesetzt erwartet, daß ein zweites gleichgebildetes Sätzchen resp. die Wiederholung direkt anschließen könnte.



Ist dies begriffen, so werde Beispiel 28 diktiert, wie es dasteht, und dann die Natur der zusammengesetzten Taktarten erläutert. Die Definition ist:

Der schwere Takt kann mit dem leichten derart zusammengezogen werden, daß nur vor den Schwerpunkt des schweren Taktes (also vor die schwerste von vier oder sechs Zählzeiten) ein Taktstrich gestellt wird.

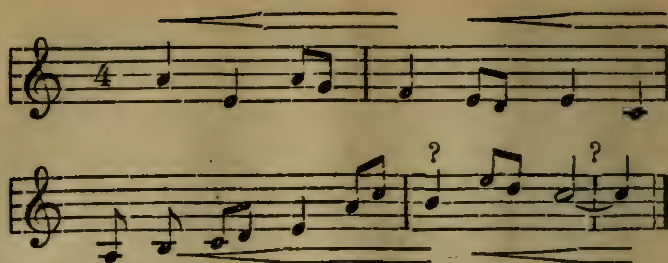
Wie das zu verstehen, wird sofort begriffen, wenn nun Beispiel 40 noch einmal geschrieben wird, derart, daß jeder zweite Taktstrich wegfällt:



Schwer, d. h. schlußkräftig, einen Ruhepunkt bildend, ist also auch in den zusammengesetzten Taktarten stets die erste Zeit, die, vor welcher der Taktstrich steht. In allen Fällen, wo dieses Merkmal nicht zutrifft, hat der Taktstrich nicht seine rechte Stelle, d. h. der Rhythmus ist unorthographisch geschrieben. Der Schüler wird schon jetzt den Unterschied begreifen, der zwischen einem Ruhepunkt in der Mitte des Taktes (also mit falsch gestellten Taktstrichen) und einer weiblichen Endung besteht.

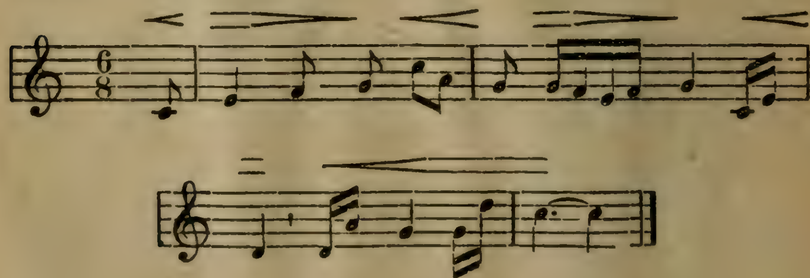
In obigem Beispiel bildet im zweiten Takt nicht a, sondern e den Ruhepunkt; aber dieses e senkt sich gleichsam über c nach a herab*). Nun stelle man sich dagegen dasselbe Beispiel mit falschen Taktstrichen vor:

*) Wo wie hier das Taktmotiv mit dem ersten Achtel eines Viertels endet, wird der Balken gebrochen.



Takt 1 und 2 wären auch so allenfalls möglich, Takt 3 und 4 dagegen nicht.

Als Beispiel der Zusammenziehung zweier dreizähligen Takte zu einem werde Nr. 44 benutzt, das erst so geschrieben werde, wie es dasteht, alsdann aber in halb so großen Notenwerten im $^6/_8$=Takt, den man zunächst so erkläre, daß in ihm auch das Achtel, das dem Viertel folgt, eine Zählzeit sei, aber eine besonders leichte und kurze, wie umgekehrt im $^3/_4$=Takt der ersten Beispiele die halbe eine besonders schwere und lange Zählzeit war. Der gewöhnliche Rhythmus des Sechsachteltakts ist daher fortgesetzt ♪ ♩ ' ♪ | ♩; doch kann sich jederzeit von der schweren Zeit (dem Viertel) ein Teil ablösen und so den Auftakt verlängern, wie wir solches auch im $^3/_4$=Takt erfuhren. Beispiel 44 wird daher so notiert werden:



Dazu ist noch zu bemerken, daß der $^6/_8$= wie jeder aus 2 . 3 zusammengesetzte Takt nach Möglichkeit so geschrieben wird, daß man seine Zweiteiligkeit schnell erkennt, daher

lieber ohne Balkenbrechungen innerhalb der Takthälfte und niemals mit über die Taktmitte hinübergehenden Balken: also

$^{6}/_{8}$-Takt:

oder:

dagegen
$^{3}/_{4}$-Takt:

oder:

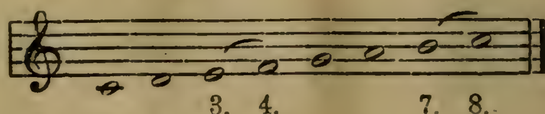
Noch sei darauf aufmerksam gemacht, daß die Anfänger im Musikdiktat dazu neigen, wenn sie drei Noten schnell einander folgen hören, alle drei als kurze zu notieren (♪♪♪ anstatt ♫ ♩); der Lehrer bekämpfe diesen Fehler durch den einfachen Hinweis, daß, wenn die dritte Note kurz wäre, ja auch die vierte noch schnell hinterher kommen müßte! Denn: eine Note erscheint (abgesehen vom Staccato) dadurch kurz, daß ihr schnell eine andere folgt.

Nun wird es auch Zeit, daß die Schüler anfangen, Transpositionsübungen zu machen. Damit dieselben nicht rein mechanisch und gedankenlos gemacht werden, erkläre der Lehrer nun zunächst die Stufengröße der Grundskala, weise den Unterschied des ganzen und halben Tones auf, und leite die Versetzungszeichen der transponierten Skalen von der Notwendigkeit her, die Halbtonschritte an die rechte Stelle zu bringen. Doch lasse er bei den Transpositionsübungen dieser Stufe niemals die Tonartvorzeichen zum Schlüssel setzen, sondern verlange, daß jedes sich durch die Transposition ergebende ♯ oder ♭ zur Note gesetzt werde. Um nicht schon jetzt zu viel Intervallenlehre zu benötigen, lasse er zunächst nur in die Oberquinte und Oberquarte transponieren; für diese ist aber die geläufige Kenntnis sämtlicher Quinten erforderlich, für deren Erlernung, ausgehend von

F C G D A E H und rückwärts H E A D G C F

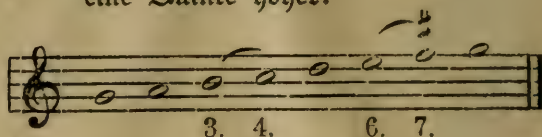
ich schon wiederholt die Anweisung gegeben habe (Musik-Lexikon, Art. „Quinten“, Allgemeine Musiklehre [Katechismus

der Musik] 5. Aufl. S. 59 ff.). Sind die Quinten geläufig und weiß der Schüler, daß h c und e f die einzigen Halbtöne ohne Versetzungszeichen sind, so können die Transponierversuche beginnen. Dieselben werden noch weiter vorbereitet, indem der Schüler zunächst die Skala von c^1 bis c^2 notiert und durch Bögen die Stellen markiert, wo die Halbtonschritte ihren Sitz haben:

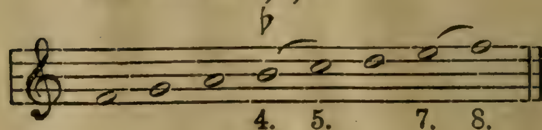


Stellt er dieser Skala die von g^1—g^2 und die von f^1—f^2 laufende gegenüber, so bemerkt er, daß die Halbtonschritte nicht an entsprechenden Stufen liegen:

eine Quinte höher:



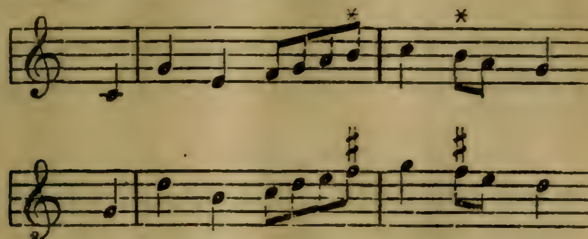
eine Quarte höher:



Soll die Skala gleich gebildet erscheinen, so müssen die Halbtöne an entsprechende Stellen gerückt werden, d. h. im ersten Falle muß der 7. Ton erhöht werden, so daß er weiter vom sechsten weg und näher an den achten heranrückt, d. h. f wird zu fis (♯ zu f); im zweiten Falle muß dagegen der vierte Ton erniedrigt werden, so daß er weiter vom fünften abrückt und näher an den dritten herantritt, d. h. h muß zu b werden (♭ zu h).

Soll nun z. B. die 48. Aufgabe um eine Quinte höher transponiert werden, so werden in der ursprünglichen

Niederschrift zunächst alle vorkommenden h mit einem Sternchen versehen, zur Erinnerung daran, daß dieser Ton bei der Transposition in die Oberquinte ein Versetzungszeichen erfordert; sodann wird anstatt des beginnenden c^1 als Anfangston g^1 genommen und Steigen und Fallen genau nach der Stufenzahl nachgebildet:



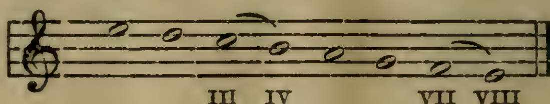
Die an den mit * markierten Stellen notwendig werdenden Kreuze werden über die Noten geschrieben. Zur Kontrolle der richtigen Ausführung der Transposition wird nun Ton für Ton konstatiert, ob der Abstand durchweg eine Quinte beträgt (an den mit * bezeichneten Stellen beträgt derselbe ohne das ♯ eine um einen Halbton zu kleine (verminderte) Quinte.

Ganz analog wird bei der Transposition in die Oberquarte verfahren, nur daß dabei nicht h, sondern f der Ton ist, welcher bei der Transposition Veränderung erfordert und daher in der ursprünglichen Niederschrift mit * bezeichnet werden muß; das bei der Transposition für h erforderlich werdende ♭ wird über das h geschrieben. Die Vergleichung der Abstände von Ton zu Ton muß durchweg Quarten (umgekehrte Quinten) ergeben, nur zwischen f und h ist die Quarte zu groß (übermäßig). Die Quarten sind darum leicht zu erkennen, wenn die Quinten nach Vorschrift erlernt sind, weil dieselben Quinten ergeben müssen, wenn man sich den oberen Ton eine Oktave tiefer oder den unteren eine Oktave höher denkt (die Reihe der abwärtsgehenden Quinten [H E A D G C F] ist zugleich die Reihe ansteigender Quarten).

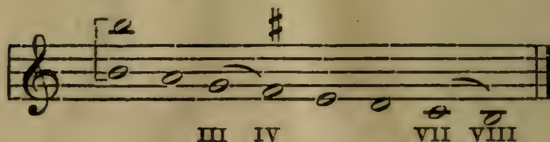
Die Mollbeispiele werden ganz ebenso in die obere Quinte (oder, damit sie nicht zu hoch kommen, die untere Quarte) und obere Quarte (oder untere Quinte) transponiert;

von Moll und Dur lernt der Schüler — angenommen, es handelt sich um Kinder, die in die Anfangsgründe der Musik eingeführt werden sollen — noch immer nichts, oder vielmehr: nicht durch theoretische Erläuterungen, die er noch nicht begreifen würde, sondern durchs Hören soll er die beiden Tongeschlechter unterscheiden lernen.

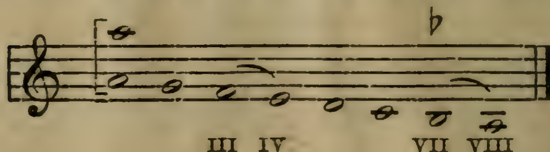
Immerhin kann der Gegenüberstellung der Skalenumfänge c^1—c^2, g^1—g^2, f^1—f^2 nun die von e^2—e^1, h^1—h und a^1—a angeschlossen werden, welche aber ganz dieselben Resultate ergibt:
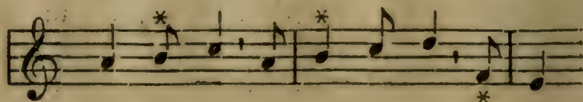


eine Quinte höher, besser: eine Quarte tiefer:



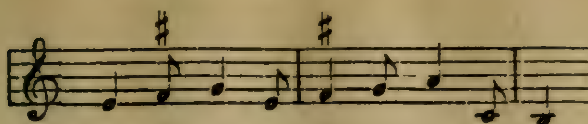
eine Quarte höher, besser: eine Quinte tiefer:



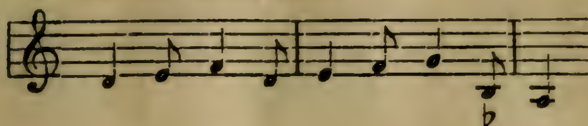
d. h. bei der Transposition in die Oberquinte (Unterquarte) muß statt f fis genommen werden, d. h. alle h der ursprünglichen Niederschrift werden mit einem warnenden * versehen; bei der Transposition in die Oberquarte (Unterquinte) muß statt h b genommen werden, d. h. alle f der ursprünglichen Niederschrift werden mit * versehen, z. B. Nr. 45:



in die Unterquarte:



in die Unterquinte:



Um unnötige Verwickelungen und Verwechselungen zu vermeiden, fassen wir Oberquinte und Unterquarte zusammen mit dem Namen Oberquinte, und ebenso gelten uns Unterquinte und Oberquarte als dasselbe, als Unterquinte, sodaß wir es nur mit den beiden Arten der Quinten zu tun haben; nur die Rücksicht auf die Vermeidung zu vieler Hilfslinien veranlaßt uns, die Transposition gelegentlich anstatt in die Oberquinte in deren tiefere Oktave (die Unterquarte) und anstatt in die Unterquinte in deren höhere Oktave (die Oberquarte) vorzunehmen. Die Regel ist dann einfach und leicht zu behalten (für Dur und Moll gleich):

die Oberquinte erfordert ♯ vor f (wo h* stand),

die Unterquinte erfordert ♭ vor h (wo f* stand).
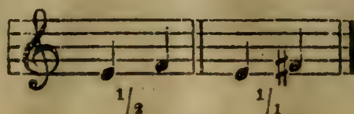
---

4. Lektion.

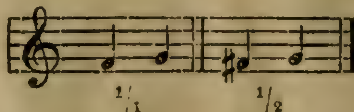
Einen bedeutenden Fortschritt machen wir nun, wenn wir zu Beispielen übergehen, welche die Einsatzzeit eines Zählwertes überschlagen, aber dieselbe nicht ganz mit der vorausgehenden zusammenziehen, sondern auf ihre zweite Hälfte weitergehen, so daß die den Namen der „punktierte Rhythmus“ führende zugleich aus Zusammenziehung und Unterteilung bestehende Bildung sich zeigt:

♩. ♪ = ♩‿♫ = zweite Zählzeit in zwei Achtel geteilt, deren erstes aber an das vorausgehende Viertel gebunden ist. Man merke dazu: beim punktierten Rhythmus ist die schwere Note auf Kosten der leichten verlängert, d. h. die kurze (das Achtel) ist Auftakt zur folgenden langen, der Rhythmus ist daher also nicht eigentlich ♩. ♪ sondern ♪ | ♩. und im $^3/_4$-Takt nicht ♩. ♪ ♩ sondern ♪ ♩ | ♩.

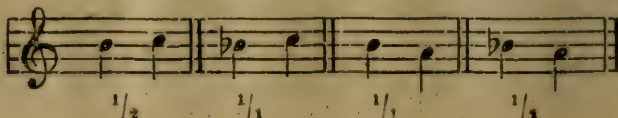
Ein weiterer Fortschritt dieser Lektion besteht darin, daß in den Aufgaben selbst Noten mit Versetzungszeichen vorkommen, deren Bedeutung bei den Transpositionsübungen der vorigen Lektion erläutert worden ist. Die Erhöhung durch ♯ entfernt den Ton um einen Halbton mehr von der nächst tieferen Stufe, so daß dieselbe einen Ganzton absteht, wenn sie ohne das ♯ einen Halbton abstehen würde:



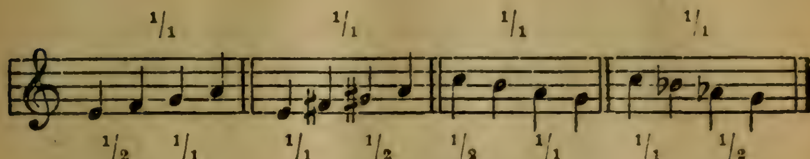
und verringert die Entfernung von der nächst höheren Stufe um einen Halbton, so daß dieselbe einen Halbton beträgt, wenn sie ohne ♯ einen Ganzton betragen würde:



Ebenso verwandelt das ♭ den Halbtonabstand von der oberen Nachbarstufe in einen Ganztonabstand und den Ganztonabstand von der unteren Nachbarstufe in einen Halbtonabstand:

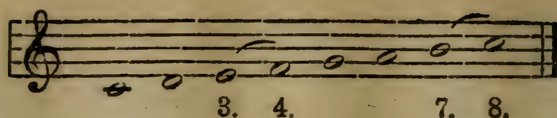


Folgen einander zwei Töne, die beide ♯ oder beide ♭ haben, so ist ihr Abstand wieder ebenso groß wie er ohne ♯ und ♭ sein würde, doch ist natürlich ihr Abstand von den weiteren Nachbartönen verändert:

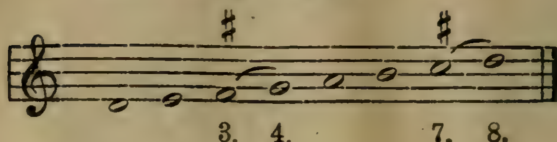


Folgt einem durch ♯ oder ♭ veränderten Tone wieder der natürliche Ton (ohne ♯, ohne ♭), so erhält derselbe vor den Notenkopf ein ♮ (Auflösungszeichen, Wiederherstellungszeichen, Widerrufungszeichen). Die Beispiele dieser Lektion, welche Töne mit Versetzungszeichen enthalten, sind durchaus so angelegt, daß kurz vor denselben (doch getrennt durch eine oder wenige Noten) die natürlichen auftreten, so daß die *veränderten sich dem Ohre durch ihren auffallenden Klang verraten.* Der Lehrer weise darauf, wenn die Schüler es nicht selbst gleich bemerken, besonders hin. Man nennt solche Töne *chromatische* vom griechischen „Chroma“, das soviel wie Farbe, gefärbt, dem Charakter nach verändert bedeutet (*die erhöhten streben nach oben, die erniedrigten streben nach unten*).

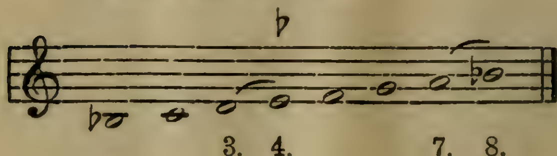
Die Transposition der Arbeiten wird nun auf die Tonarten der zweiten Oberquinte und zweiten Unterquinte ausgedehnt. Die zweite Oberquinte, um eine Oktave näher herangerückt, ist die große Obersekunde (z. B. C [G] D), die zweite Unterquinte eine Oktave näher gerückt ist die große Untersekunde (z. B. C [F] B). Beide Transpositionen heischen für zwei Töne Versetzungszeichen, d. h. während bei Versetzung in die Oberquinte oder Unterquinte der eine der beiden ursprünglichen Halbtonschritte beibehalten wurde, verschwinden bei der Transposition um einen Ganzton höher oder tiefer beide Halbtonschritte der Grundskala, und es werden dafür zwei neue gebildet:



einen Ganzton höher:



einen Ganzton tiefer:



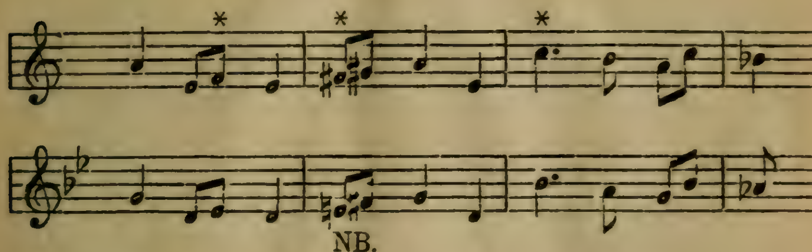
d. h. die Transposition um einen Ganzton höher bedingt die Veränderung (Erhöhung) der 3. und 7. Stufe (erfordert in der ursprünglichen Niederschrift * für e und h), die um einen Ganzton tiefer bedingt die Veränderung (Erniedrigung) der 4. und 8. [1.] Stufen (* für f und c).

Die Transposition um einen Ganzton nach unten erfordert also sogar schon für den an Stelle von c tretenden Ton ein ♭ und gibt uns eine willkommene Veranlassung, von dem Überschreiben der Versetzungszeichen abzusehen, vielmehr dieselben von jetzt ab zum Schlüssel auf das Liniensystem zu setzen. Es ist das darum wünschenswert, weil die Beispiele dieses Paragraphen viele sogenannten zufälligen Versetzungszeichen (Akzidentalen) enthalten, von denen die durch die Transposition bedingten als wesentliche unterschieden werden müssen. Durch die Einzeichnung der Kreuze und Been beim Schlüssel als sogenannter Vorzeichnung wird bestimmt, daß dieselben für das ganze Beispiel gelten, wenn sie nicht besonders durch das Auflösungszeichen außer Kraft gesetzt werden. Die zufälligen Versetzungszeichen bringen für das Transponieren die erneute Schwierigkeit, daß man acht geben muß, ob nicht die Stufe, auf welche ein zufälliges

Versetzungszeichen trifft, ein wesentliches (vorgezeichnetes) hat; denn in diesem Falle genügt nicht die einfache Hinzufügung des zufälligen zur Note, sondern dasselbe muß mit dem wesentlichen kombiniert werden, wofür folgende Regeln gelten:

ein ♯ zu einem vorgezeichneten ♭ hebt dieses auf,
d. h. wird zum ♮,
ein ♭ zu einem vorgezeichneten ♯ hebt dieses auf,
d. h. wird zum ♮,
ein ♯ zu einem vorgezeichneten ♯ ergibt ein
Doppelkreuz 𝄪,
ein ♭ zu einem vorgezeichneten ♭ ergibt eiu
Doppelbe ♭♭.

So gestaltet sich z. B. der Anfang der 70. Aufgabe bei der Transposition in die tiefere große Sekunde:



d. h. das eine zufällige Kreuz (vor f) trifft eine Stufe, welche durch die Transposition verändert ist (daher oben mit *) und das ♯ wird daher zum ♮ des ♭. Die Beifügung des Warnungs-* zu den durch die Transposition veränderten Tönen erweist sich daher auch ferner noch nützlich und soll erst aufgegeben werden, wenn einige Routine im Transponieren erlangt ist.

5. Lektion.

Noch immer (aber nur noch für diese Lektion) halten wir daran fest, entweder mit c^1 oder a^1 zu beginnen und die Beispiele ausschließlich in C-dur oder A-moll zu halten, um für das absolute Ohr einen festen Ausgangspunkt zu gewinnen. Die Beispiele werden aber nun insofern immer buntgestaltiger und interessanter, als die Rhythmik durch Aufnahme von synkopischen Bildungen und Unterteilungen zweiten Grades bereichert erscheint und die Melodik durch Vorkommen wirklicher Chromatik ebenfalls neue Probleme bietet. Machten schon die durch dazwischenschlagende andere Töne vermittelten chromatischen Veränderungen dem Schüler nicht geringe Schwierigkeiten, sofern er sich leicht über die Größe der dem Ohr auffälligen Veränderungen der Tonhöhe täuschte, so wird es nun nicht ausbleiben, daß er chromatische Schritte mit diatonischen verwechselt, d. h. den Faden verliert. Es ist nun Zeit, die Intervallenlehre zu vervollständigen (Allgemeine Musiklehre S. 52—56); doch erwarte man von solcher Auseinandersetzung nicht zu viel positiven Nutzen fürs Hören selbst — es gilt nur, damit das Wissen des Schülers zu bereichern, fürs Können muß er beim Diktat jeden Fußbreit sich mühsam dazu erringen.

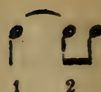
Gar bald wird sich herausstellen, welche Schüler für die Musik stärkere Begabung haben. **Gerade das Diktat enthüllt am schnellsten die natürliche Anlage.** Doch lasse man sich bei solcher Abschätzung nicht täuschen; wenn der eine oder andere Schüler mit absolutem Ohr begabt ist, so erkennt er allerdings jeden Ton seiner besonderen Tonhöhe nach sofort, hat aber oft genug desto mehr Mühe, sich in die chromatischen Unterschiede der Schreibweise (ob des oder cis 2c.) zu finden und begreift wohl auch das Rhythmische nur schwer. Gerade mit solchen Schülern hat man häufig große Last; es ist durchaus notwendig, sie darauf aufmerksam zu machen, daß das absolute Ohr nur ein kleiner Teil dessen ist, was zu einem guten Musiker gehört. Nur die Schüler, welche auch die harmonischen Unterscheidungen

instinktiv schnell erfassen und spielend die Bedeutung des Taktstrichs, der gemeinsamen Querstriche usw. begreifen, darf man als entschieden begabt ansehen. Hat man die Möglichkeit, für solche Begabteren eine besondere Klasse einzurichten, resp. sie in eine höhere Klasse zu versetzen, in welcher schwierigere Beispiele diktiert werden, so ist davon Gebrauch zu machen; denn wenn auch das Interesse derselben nicht leicht wegen zu geringer Schwierigkeit der Aufgaben nachlassen wird, so ist es doch zu vermeiden, daß die minder begabten allzusehr deprimiert werden, wenn sie sehen, daß das, was ihnen so sehr schwer wird, von jenen spielend bezwungen wird. Andererseits ist aber die Teilnahme einiger Vorgerückteren am Kursus darum höchst wünschenswert, weil der Lehrer die Arbeiten eines größeren Coetus kaum allein so überwachen kann, daß er verhütete, daß ein Teil der Stunde für einzelne halb nutzlos wird. Hat nämlich der Schüler erst einmal den Faden verloren, so ist es ihm, wenn er des absoluten Ohrs ermangelt, sehr schwer, denselben wiederzufinden; darum ist es gut, zu gestatten, daß im Notfalle ein Schüler dem andern weiterhilft, indem ein schwächerer neben einen begabteren gesetzt wird, der öfters einen Blick in sein Heft wirft und bei groben Fehlern warnt. Das spornt zugleich den Ehrgeiz der besseren an und fördert die schwächeren; das umgekehrte Verfahren, daß der schwächere vom vorgerückteren abschreibt, um nachzukommen, ist dagegen nicht unbedenklich, jedenfalls ist dazu jedesmal die Bewilligung des Lehrers besonders zu erbitten.

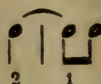
Die neuen rhythmischen Bildungen bedürfen der Erklärung. Teilt man eine Zählzeit in zwei kleinere Werte und zieht den zweiten derselben mit der folgenden Zählzeit zusammen:



so entstehen Bildungen, welche man Synkopen nennt; dieselben sind schwerer zu verstehen als der punktierte Rhythmus, bei welchem der erste Unterteilungswert mit der vorausgehenden Zählzeit zusammengezogen war:



Allerdings können durch letztere Maßnahme auch Synkopen entstehen, doch nur, wenn die untergeteilte Zeit eine schwerere ist als die vorausgehende:



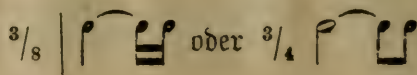
eine Bildung, der sich aber daher auch unsere Beispiele bisher durchaus enthielten, die auch (wenigstens heute) nicht durch Punktierung ausgedrückt wird, höchstens in der Mitte des $^4/_4$=Takts:



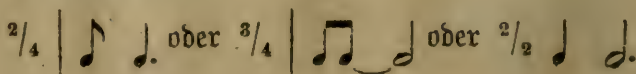
Wir müssen aber angesichts dieser Möglichkeiten unsere Definition der Punktierung und Synkope schärfer fassen und sie dahin präzisieren, daß

> Punktierung die Verlängerung eines Wertes in die Dauer des nächsten leichteren hinein, Synkope dagegen die Verlängerung eines Wertes in den nächsten schwereren hinein ist.

Damit gesellen sich ganz von selbst zu beiden rhythmischen Kategorien gewisse verwandte Bildungen, welche usuell durch die Namen Punktierung und Synkope nicht mit begriffen werden, nämlich bei ungeraden Taktarten die Bindung der Hälfte der kurzen Zeit an die lange:



als der Punktierung nahestehend, und der sogenannte Vorschlagsrhythmus:



als der Synkope verwandt. Alle diese Bildungen treten nun nach und nach in unseren Beispielen auf und werden leicht verstanden werden. Auch die gelegentliche Einführung der Punktierung eines Unterteilungswertes, welche als Zusammenziehung aus einer Unterteilung zweiten Grades zu erklären ist, kann nun gewagt werden:



Glatte Unterteilungen zweiten Grades sind natürlich noch leichter zu verstehen.

Da die Intervallenlehre nun vervollständigt wird, so steht auch einer weiteren Ausdehnung der Transpositionsübungen nichts mehr im Wege. Heischt die Transposition um eine Quinte hinauf 1 ♯, die um eine Quinte herunter 1 ♭, die um einen Ganzton hinauf 2 ♯, die um einen Ganzton herunter 2 ♭, so ergibt sich auch für alle weiteren Transpositionen die gleiche Zahl der Versetzungszeichen für die gleichen Abstände. Es erfordern nämlich die Transpositionen:

kleine Terz herunter (!) 3 ♯ (fis, cis, gis),
kleine Terz hinauf (!) 3 ♭ (b, es, as),
große Terz hinauf 4 ♯ (fis, cis, gis, dis),
große Terz herunter 4 ♭ (b, es, as, des),
Halbton (kleine Sekunde) herunter (!) 5 ♯ (fis, cis, gis, dis, ais),
Halbton (kleine Sekunde) hinauf (!) 5 ♭ (b, es, as, des, ges),
Tritonus (übermäßige Quarte) hinauf 6 ♯ (fis, cis, gis, dis, ais, eis),
Tritonus (übermäßige Quarte) herunter 6 ♭ (b, es, as, des, ges, ces),
chromatischer Halbton hinauf 7 ♯ (fis, cis, gis, dis, ais, eis, his),
chromatischer Halbton herunter 7 ♭ (b, es, as, des, ges, ces, fes).

Natürlich wird man nur ganz allmählich soweit vorgehen (weiter überhaupt nicht).

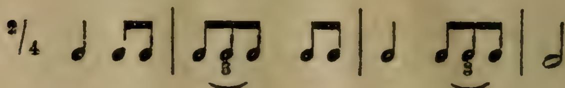
Ehe man die Versetzung in Tonarten mit 4 und mehr Versetzungszeichen verlangt, wird man durch Erklärung der harmonischen Grundlagen der Tonart dem Gedächtnis und Vorstellungsvermögen ein gefestigteres Fundament geben (nächste Lektion).

---

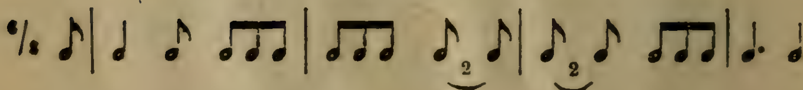
6. Lektion.

Treten innerhalb eines Stückes Unterzweiteilung und Unterdreiteilung nebeneinander auf, so entstehen, je nachdem die Unterdreiteilung oder die Unterzweiteilung überwiegt und eventuell in der Taktvorzeichnung und Notierungsweise berücksichtigt ist, die unter den Namen Triole und Duole bekannten Bildungen:

Triolen:



Duolen:



Schwerer zu begreifen und zu hören sind diejenigen Triolen, welche an Stelle von 2 Zählzeiten 3 Noten oder an Stelle von 3 Zählzeiten 2 oder 4 Noten setzen.

Große Triole:



Große Duole und Quartole:



Zu tiefer gehenden Erörterungen über das Wesen solcher Bildungen verweise ich auf das 5. Kapitel meiner „Musikalischen Dynamik und Agogik" (Hamburg 1884) und S. 101 ff. des „Systems der musikalischen Rhythmik und Metrik" (Leipzig 1903). Für den Schüler sind vorläufig Philosopheme sehr entbehrlich; er soll die Rhythmen direkt durch Anschauung (richtiger: Anhörung) begreifen und damit seinem produktiven Tonvorstellungsvermögen lebendige Nahrung und Anregung zuführen.

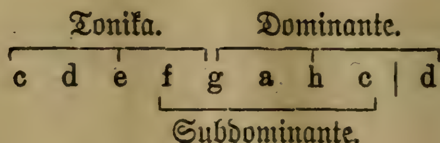
Die bunte Mischung von schlichten Unterteilungen ersten und zweiten Grades mit regelmäßigen Zusammenziehungen, Punktierungen, Synkopen und Triolen (Duolen) erfordert nun bereits ein ziemlich entwickeltes Unterscheidungsvermögen vom Schüler. Die Erlaubnis, vorkommenden Falls Verzierungszeichen als abkürzende Notierung anwenden zu dürfen, wird ihm willkommen sein, setzt aber natürlich eine eingehende Erklärung dieser Zeichen voraus.

Die Beispiele 123 ff mögen erst ohne Pausen (mit Punkten und Doppelpunkten) diktiert und sodann nach erfolgter Erklärung mit Pausen neu geschrieben werden.

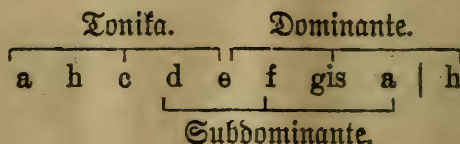
Wir nehmen nun an, daß das absolute Ohr sich einigermaßen entwickelt hat und lassen die Beispiele auch mit einigen andern Tönen als c^1 oder a^1 beginnen, nämlich die C-Dur-Beispiele auch mit e^1, g^1 oder c^2, die A-Moll-Beispiele auch mit e^1, c^2 oder e^2. Da wir noch immer entweder C-Dur oder A-Moll als Tonart wählen, so wird sich der Schüler mit dem Fortschritt schnell zurecht finden. Die letzten Beispiele der vorigen Lektion benutzen übrigens ein paarmal c^1 als Anfangston eines A-Moll-Beispiels und a^1 als Anfangston eines C-Dur-Beispiels.

Nun ist es Zeit, den Schüler mit dem harmonischen Schema der Dur- und Molltonart vertraut zu machen, damit er die nun häufiger eintretenden Modulationen innerhalb der Beispiele verstehen lerne. Es genügt, wenn ihm vorläufig

die Begriffe Tonika, Dominante und Subdominante (Allgemeine Musiklehre S. 76 ff.) erklärt werden: der Lehrer verlange von ihm die Ausarbeitung der Schemata der Durtonarten bis Cis-Dur und Ces-Dur nach diesem Muster:



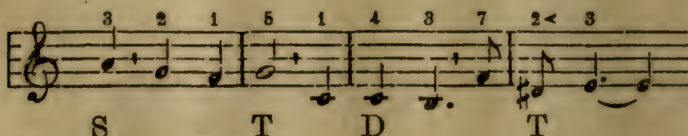
sowie der Molltonarten bis As-Moll und Ais-Moll nach diesem Muster:



wozu darauf hingewiesen ist, daß aufwärts zum Übergang zur Terz der Dominante die Terz der Subdominante erhöht wird und umgekehrt abwärts beim Übergang zur Terz der Subdominante die Terz der Dominante erniedrigt:

III< 3 3> III
e fis gis a und a g f e

Es ist sehr förderſam, wenn einige Diktatbeispiele in der Weise analysiert werden, daß jedem Tone seine Bedeutung als Prim, Terz oder Quint der Tonika, Dominante und Subdominante übergeschrieben wird und unter den Noten der Eintritt einer neuen Harmonie durch Akkordbezifferung angedeutet z. B. (No. 105):



Daß Harmoniewechsel besonders gern auf schwere Zeitwerte

eintreten, werde dabei nicht vergessen zu erwähnen. So lernt der Schüler schnell begreifen, daß die Formel

Tonika — Subdominante — Dominante — Tonika

die gewöhnliche rundläufige Bewegung der Harmonie ist.

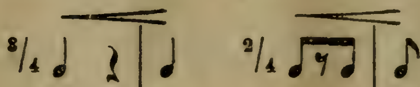
Damit steht er aber zugleich an der Schwelle der Modulationslehre; denn Modulation ist nichts anderes als Übergang aus der einer Tonart eigenen natürlichen Harmonieentwicklung in die einer andern Tonart eigentümliche, gewöhnlich durch Vermittelung eines beiden Tonarten gemeinsamen Akkords, oder aber durch eine derartige Veränderung eines Akkords, daß er zu einem der neuen Tonart eigenen wird. Daß der Subdominante die Sexte, der Dominante die Septime so häufig beigegeben wird, daß diese Töne als deren *charakteristische Dissonanzen* gelten müssen, kann gelegentlich auch mit angemerkt werden. Wir können hier die Harmonielehre nicht abhandeln, setzen aber voraus, daß der Lehrer wissen wird, wie er allmählich den Gesichtskreis des Schülers zu erweitern hat, um das Diktat immer nutzbringender zu gestalten. Die Transpositionsarbeiten haben übrigens den Schüler praktisch nun bereits so in den Tonarten heimisch gemacht, daß er mit Freuden jeden allgemeinen Gesichtspunkt begrüßen wird, der ihm ermöglicht, Einzelerscheinungen allgemein zu erfassen.

---

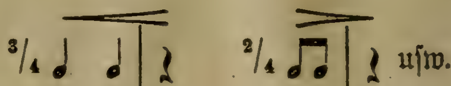
7. Lektion.

Das nur einstimmige Diktat erreicht endlich seine höchste Vielgestaltigkeit und stellt die schwersten Probleme, wenn wir nun auch alle die frappanten Wirkungen mit in Betracht ziehen, welche durch das Auftreten von *Pausen* an gewichtigerer Stelle entstehen. Alle bisher vorkommenden Pausen erschienen am Ende von Motiven, wenn nicht von Taktmotiven, so doch von Unterteilungsmotiven. Die *Endpause* als Verkürzung des abschließenden Tonwertes nach Erreichung

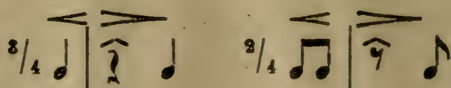
des Schwerpunktes ist eine überaus häufige und sehr leicht verständliche Bildung; sie setzt eben nur an Stelle des diminuendo das gänzliche Verstummen des Tones. Dagegen haben nun aber Pausen, die vor Erreichung des Schwerpunktes die Motive durchschneiden, etwas aufregendes, das noch fortgehende crescendo erstreckt sich auch auf die Pause mit und wird als Anwachsen der Verneinung des Tönens, als Verstärkung der Pausenwirkung verstanden (negatives crescendo):



Tritt statt der Schwerpunktsnote selbst eine Pause auf, so gleicht diese einem jähen Abgrunde, die Melodie stürzt in dem Moment, wo sie einen Höhepunkt zu erreichen meint, unerwartet ins Nichts herab:



Das merkwürdigste aber ist, daß weibliche Endungen über eine Pause hinweg möglich sind:



Wird eine solche Pause zu kurz bemessen, so wird leicht die weibliche Endung nicht verstanden, deren S. 16 gelehrte Dehnung die Pause geradezu singend ausdrucksvoll macht.

Wir lassen nun auch die Beschränkung auf die Tonarten C-Dur und A-Moll fallen und bringen Beispiele in beliebigen anderen Tonarten; die Bewegung in denselben ist ganz abgesehen von aller sonstigen praktischen Musikübung durch die fortgesetzten Transpositionsübungen geläufig gemacht worden, so daß es sich eigentlich nur um das Erkennen des Anfangstones handelt. Immerhin werden doch noch mancherlei Fehler zu korrigieren sein, wenn es sich um seltenere

Stimmschritte innerhalb einer Tonart wie Gis-Moll oder Des-Dur handelt. Für die Erläuterungen des formalen Aufbaues bieten unsere Beispiele neues Material durch Einführung verschiedenartiger Störungen der strengen Symmetrie. Wie weit der Lehrer mit deren Erklärung gehen kann, muß er nach dem Grade der Vorbildung seiner Schüler ermessen. Es wird aber keinerlei Bedenken haben, an der Hand des Katechismus „Formenlehre“ durch Beischrift der Rangzahlen der Takte unterm Taktstrich zum Verständnis aller solcher Bildungen zu führen. Am leichtesten werden die Schlußbestätigungen (4ª, 4ᵇ, 8ª ꝛc.) verstanden; doch ist auch die Überspringung eines leichten Taktes, besonders wenn auch der Anfang mit dem schweren (2.) Takte geschah, sehr einleuchtend (Ordnung: schwer-leicht-schwer — schwer-leicht-schwer [Schein-Dreitaktigkeit]). Sind aber überhaupt erst die Prinzipien begriffen, so ist es auch unbedenklich, gelegentlich vorkommende Takttriolen zu erklären und auch das Untergehen des Endes im neuen Anfang wird begriffen werden (8 = 1 oder 2). Mehr Schwierigkeit macht vielleicht die volle Erfassung von dreigliedrigen Halbsätzen der Ordnung

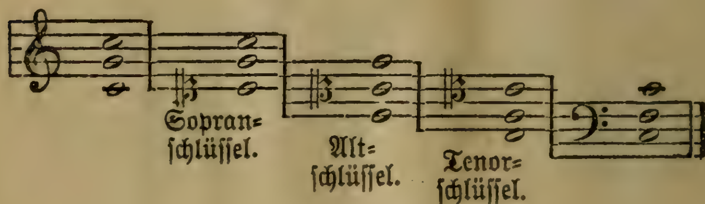
2 + 2 + 2

d. h. wo zwei antwortende Takte zugleich wieder als erstes Glied zwei weiter antwortenden gegenüberstehen, wie es häufig vorkommt, wo eine Sequenz die Form weitet. Daß die Subdominante den achten Takt zum sechsten macht, daß ein Trugschluß zwar schließt, aber entweder Schlußkorrektur oder einen neuen Nachsatz bedingt, wird ebenfalls bei vorkommender Gelegenheit bemerkt.

Transpositionen sind auch fernerhin noch zu empfehlen, besonders solche aus Kreuz-Tonarten in Be-Tonarten (z. B. aus Gis-Moll nach B-Moll, aus Des-Dur nach H-Dur, usw.). Erst dadurch wird vollständige Routine in der Verwandlung der Versetzungszeichen erlangt werden. Da die Beispiele nun schon längst nicht mehr zum Absingen geeignet sind, so binden wir uns nicht mehr an eine bestimmte Tonlage, sondern geben auch gelegentlich Beispiele im Baßschlüssel. Schüler,

welche die Musik zum Lebensberuf machen, oder solche, welche durch Studien und schriftliche Arbeiten in der Harmonielehre einen soliden Grund für höhere Musikbildung legen, sind anzuhalten, sich für die Transposition auch passenden Falls eines der C-Schlüssel (Altschlüssel, Tenorschlüssel, Sopranschlüssel) zu bedienen, woraus ihnen für das a vista-Transponieren große Vorteile erwachsen (vgl. Katechismus des Generalbaßspiels, 2. Aufl. S. 34 ff.).

Die Anweisung für die Erlernung dieser Schlüssel ist einfach genug; man prägt sich das Verhältnis folgender Töne ein:



8.—10. Lektion.

Wir gehen nun zu mehrstimmigen Beispielen über. Die ersten geben wir so einfach, daß sie nicht notwendig bis nach Absolvierung der 7. Lektion aufgeschoben zu werden brauchen; vielmehr wird der Lehrer nach eigenem Ermessen zur Auffrischung des Interesses bereits auf früheren Stufen einzelne zweistimmige Übungen einschalten. Ist die Klasse aus sehr verschieden entwickelten Schülern zusammengesetzt, so empfiehlt es sich, dann und wann zweistimmige Beispiele zu diktieren, bei denen die minder entwickelten nur die Oberstimme nachschreiben, während von den Begabteren beide verlangt werden. Insbesondere eignen sich dazu die kanonischen Beispiele, da das Verfolgen der Imitationen den Schülern ein besonderes Vergnügen bereitet. Auch sei dem Lehrer zu seiner eigenen Unterhaltung beim Diktieren die Erfindung guter Kontrapunkte zu den Aufgaben der 1.—7. Lektion empfohlen,

die er für die Begabteren mitspielt. Die meisten hier mitgeteilten Beispiele sind in der Diktatstunde selbst erfunden; das zeitraubende Wiederholen und Pausieren gibt dem Lehrer Muße genug, selbst die künstlichsten kanonischen Beispiele während der Stunde auszuarbeiten.

Es gibt zwei grundverschiedene Weisen der Auffassung und Nachschrift, demgemäß auch des Diktierens mehrstimmiger Beispiele. Man kann nämlich vom Schüler entweder verlangen

a) daß er die einzelnen Zusammenklänge höre,

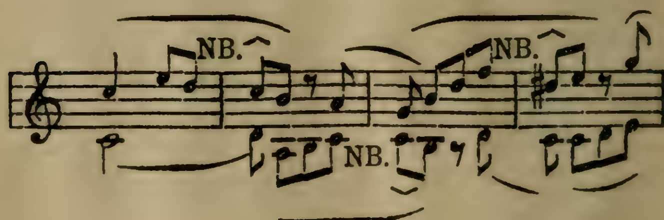
oder aber

b) daß er den Gang der einzelnen Stimmen verfolge.

Beides sind nützliche Übungen. Die erste Art des Hörens verlange man nur bei den einfachsten Note gegen Note gesetzten Beispielen. Das Erkennen der Terzen, Sexten, Oktaven usw. als Zusammenklänge glückt aber keineswegs allen Schülern so schnell, wie man glauben sollte, wenn sie dieselben Intervalle in der Melodie sehr wohl erkennen. Durch die Obertöne und Kombinationstöne entstehen nämlich zu leicht Täuschungen über die effektive Entfernung der Töne, obgleich ihr harmonischer Sinn vom Ohr noch leichter erfaßt wird als bei einstimmigen Beispielen. Die mehr als zweistimmigen Beispiele erfordern das wiederholte Angeben jedes Akkordes, um korrekt nachgeschrieben zu werden; nur im äußersten Notfalle und vielleicht bei den ersten Versuchen arpeggiere der Diktierende den Akkord, um das Erkennen der Entfernungen zu erleichtern.

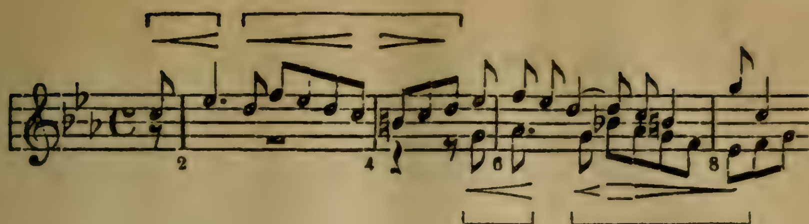
Daß die mehrstimmigen Diktatbeispiele die passendste Gelegenheit zu eingehenden Erörterungen über Harmonie geben, ist einleuchtend. Wie weit der Lehrer damit gehen kann, muß natürlich seinem Ermessen überlassen bleiben. Jedenfalls aber wird er soweit gehen müssen, daß er den Schülern die wesentlichsten Formen der Dominant- und Subdominantharmonien geläufig macht; auch die dorische und neapolitanische Sexte müssen ihnen erläutert werden, sobald sie vorkommen (vgl. Musiklexikon). Bei den modulierenden Beispielen sind

die Mittel der Modulation aufzuweisen. Durch solche fortgesetzt neben den Diktatübungen hergehende Erläuterungen aus dem Gebiet der allgemeinen Musiklehre wird das Interesse immer neu angeregt und wach gehalten; jedenfalls sind solche Aufklärungen an lebendigen, klingenden Beispielen für den Schüler wertvoller als Vorträge ex cathedra. An Schulen, wo außer den Singstunden, für deren teilweise Umwandlung in Diktatstunden dieses Schriftchen wirken möchte, keine besonderen Musikstunden bestehen, ist eine solche Verbindung eigentlich selbstverständlich. An Musikschulen, wo beim Unterricht im Spiel der Instrumente das Wesentliche der allgemeinen Musiklehre erlernt wird (wenigstens das die Notenschrift Angehende) wird dagegen der Lehrer hauptsächlich die rhythmische Theorie im Auge behalten. Die Note gegen Note gesetzten zweistimmigen Beispiele bringen freilich keine neuen Ergebnisse für dieselbe. Sobald aber die beiden Stimmen beginnen, sich freier zu bewegen, kommen Fälle vor, wo die eine Stimme noch eine weibliche Endung zu bringen hat, während die andere schon weiter geht, so daß also (natürlich nur innerhalb der Grenzen eines Taktes), die beiden Stimmen verschiedene Phrasierung aufweisen, wie z. B.:



Hier zwingen die Vorhalte immer in der einen Stimme zur Annahme einer weiblichen Endung, während die andere bereits auf das zweite Achtel weitergeht.

Mehrstimmige Beispiele bringen mehr Gelegenheit zur Störung des streng symmetrischen Aufbaues, besonders wenn die Stimmen abwechselnd die Aufmerksamkeit auf sich ziehen durch Übernahme eines hervorragenden Themas, wie z. B. (Bach):



Die oben angedeutete zweite Art des Diktierens und Nachschreibens mehrstimmiger Beispiele wird am besten so gehandhabt, daß zunächst nur die Oberstimme nachgeschrieben wird und erst nach vollständiger Beendigung derselben die zweite. Natürlich bedarf es dazu eines nochmaligen ausführlichen Diktierens. Es ist zwar auch derart möglich, daß jedes Bruchstück (Taktmotiv) ein= oder zweimal mehr gespielt wird, um erst die Niederschrift der einen, dann die der zweiten Stimme zu ermöglichen, also z. B. um die Takte 6—8 des obigen Beispiels nachzuschreiben derart, daß

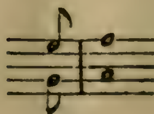
a) zunächst der 4.—6. Takt gespielt wird (beide Stimmen), um den Anschluß der Oberstimme an das vorausgehende Motiv klarzustellen und die vorläufige Notierung der Oberstimme zu ermöglichen:



b) Takt 4—6 noch einmal, um den Einsatz der Unterstimme zu erkennen und deren erstes Motiv bis auf die Endnote zu notieren:



c) Takt 6 noch einmal zur Kontrollierung der Zusammenklänge:



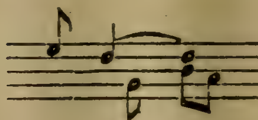
d) Takt 6—7 zur Klarstellung des Anschlusses der Oberstimme und Notierung von deren Motiv:



e) Takt 6—7 noch einmal zur Klarstellung des Anschlusses der Unterstimme und Notierung von deren neuem Motiv:



f) Takt 7 noch einmal zur Kontrolle der Zusammenklänge:



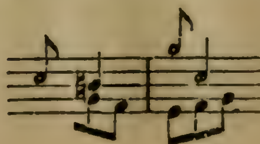
g) Takt 7—8 zur Klarstellung des Anschlusses der Oberstimme und Notierung von deren neuem Motiv:



h) Takt 7—8 noch einmal zur Klarstellung des Anschlusses der Unterstimme und Notierung von deren neuem Motiv:
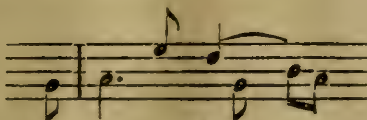


i) Takt 8 noch einmal zur Kontrolle der Zusammenklänge:



oder aber mit Wiederholung der zweitaktigen Stücke auch für die Kontrolle der Zusammenklänge. Allein diese Art der Handhabung hat für den Diktierenden insofern ihr Mißliches, als er immer auf beide Stimmen zugleich Rücksicht zu nehmen hat und daher sehr peinlich die Grenzen der Motive einhalten muß, wenn nicht ein Teil der Bedeutung der Übung für die Ausbildung in der Erkenntnis des Wesens der Phrasierung verloren gehen soll.

Wird dagegen zuerst eine Stimme vollständig (durch das ganze Beispiel) notiert und erst (gleichsam als neues Diktatbeispiel) die zweite darunter nachgetragen, so kann man während der Niederschrift der Oberstimme eventuell mit der Unterstimme zurückbleiben und auch ohne Bedenken über die Motivgrenzen hinübergehen und damit für die Dauer längerer Noten oder Pausen der Oberstimmen vorläufigen Aufschluß geben, z. B. oben bei d—f:



so daß das Viertel d der Oberstimme bereits mit Bindebogen notiert werden kann.

Allein nicht nur darum ist diese Weise die zu bevorzugende; sie hat einen gar nicht hoch genug anzuschlagenden pädagogischen Wert sofern sie den auffassenden Geist gewöhnt, einer Stimme zu folgen, welche durch eine andere mehr hervortretende gedeckt wird. Sie ist die eigentliche Vorschule für das polyphone Hören.

Wenn auch das Diktat nicht bis zu so hoher Stufe weitergetrieben werden kann, daß es etwa ganze Quartettsätze oder polyphone Chorwerke nachzuschreiben befähigt (ich denke dabei an Mozart), so liegt doch auf der Hand, daß es wesentlich dazu beitragen muß, die Fähigkeit auszubilden oder zu fördern, den verschiedenen Verschlingungen der Stimmen im Orchester= und Chorsatz zu folgen.

Die kanonischen zweistimmigen Sätze sind für den kontrapunktisch geschulten Hörer leichter zu verfolgen als die

frei kontrapunktierten; der bei einigen derselben eintretende Wechsel in der Form des Kanons bedingt aber doch volle Aufmerksamkeit und wirkliches Verfolgen der zweiten Stimme. Der Lehrer sage daher nicht zu Anfang, sondern erst nach Beendigung des Diktats, wie der Kanon gebildet ist. Entdeckt der Schüler selbst die Form der Nachahmung, so wird ihm das eine angenehme Hilfe sein; dennoch wird er nicht nur mechanisch die zweite Stimme aus der ersten entwickeln können, weil er nicht weiß, ob nicht hier oder dort eine Licenz oder ein Austausch der Rollen der beiden Stimmen die Strenge der Konsequenz durchbricht.

Weiterer Bemerkungen bedarf es hier nicht; was in den letzten Lektionen vor Beginn der mehrstimmigen Übungen über kompliziertere rhythmische Bildungen (Synkopen, Innenpausen usw.) erklärt worden, erhält bei den mehrstimmigen Übungen einleuchtende Bestätigung und wird leichter verständlich, da zumeist auf die durch Synkopierungen oder Pausen unterdrückten Zählzeiten der einen Stimme die andere Toneinsätze bringt. Ich mache daher zum Schluß nochmals darauf aufmerksam, daß es dem Lehrer zu empfehlen ist, bei den früheren einstimmigen Beispielen, sei es durch Hinzuerfindung eines guten Kontrapunktes, sei es auch nur durch Markierung eines Basses, gelegentlich die Auffassung zu erleichtern: das immer zu tun, wäre dagegen falsch. Von den Kontrapunktschülern, welche noch am Diktat teilnahmen, verlangte ich auch als häusliche Arbeit statt der Transpositionen gelegentlich die Ausarbeitung guter Kontrapunkte zu dem Diktat. Ebenfalls instruktiv ist es, zu Hause die Stimmen der zweistimmigen Beispiele versetzen zu lassen (nach dem Prinzip des doppelten Kontrapunktes in der Oktave), wodurch ihr Interesse für derartige Arbeiten angeregt wird.

Ich prätendiere nicht, mit der vorliegenden, immerhin nur bescheidenen und beschränkten Auswahl von Diktatbeispielen etwas Bleibendes geschaffen zu haben, beabsichtige vielmehr nur, damit einen weiteren kräftigen Anstoß für allgemeine Verbreitung des Diktats als Unterrichtsmittel zu geben. Daß Lavignacs reiche Beispielsammlung (1560 Aufgaben, meist mit vielfachen Varianten) nicht nur wegen ihres hohen Preises

(25 Franken netto) nicht geeignet ist, nach jeder Richtung den Nutzen zu stiften, dessen das Diktat fähig ist, habe ich seinerzeit im „Musikalischen Wochenblatt" ausführlicher nachgewiesen. Das hohe Verdienst, die Bedeutung des Diktats zuerst in das rechte Licht gesetzt und die Art seiner praktischen mechanischen Handhabung auseinandergesetzt zu haben, bleibt aber Herrn Professor Lavignac unbestritten. Lehrer, welche die Kosten nicht zu scheuen brauchen, werden auch aus der Mitbenutzung des Werkes großen Vorteil ziehen können, wenn sie der merkwürdigen Einseitigkeit der Beispiele, dem gänzlichen Mangel an auftaktigen Bildungen (!), durch geringe Modifikationen der einzelnen Aufgaben abhelfen; die erforderlichen Gesichtspunkte für solche Änderungen denke ich durch meine Beispiele unzweideutig an die Hand gegeben zu haben.

Es würde mich freuen, wenn Lehrer, welche mein Buch anwenden, mir ihre praktischen Erfahrungen mitteilen und mir zu künftigen Verbesserungen desselben die Hand bieten wollten!

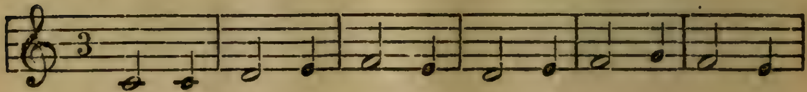
Beispiele

(vom Lehrer nach Befund zu vermehren und zu verändern).

1. Lektion.

(Durbeispiele, von c^1 beginnend, Motiv ♩ | 𝅗𝅥, in Sekunden und Terzen.)

1.



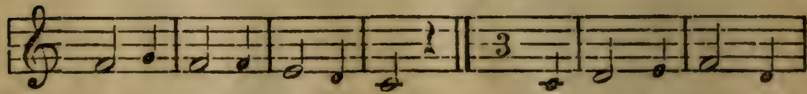
2.



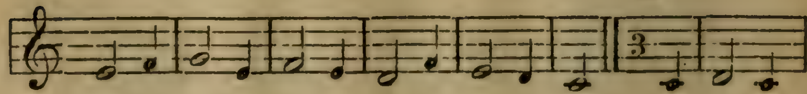
3.

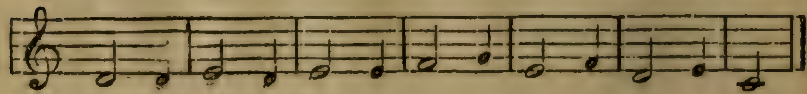


4.



5.

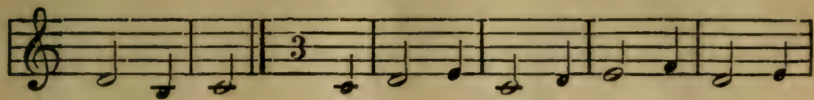




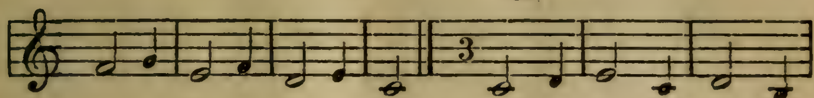
6.



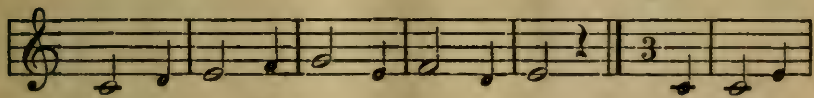
7.

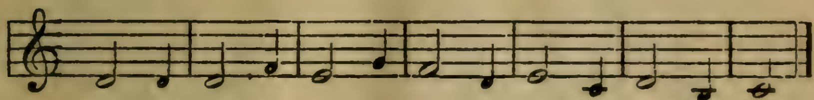


8.

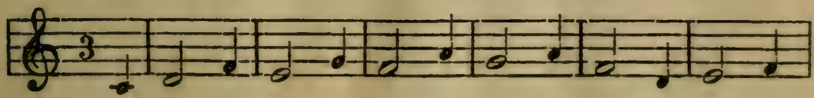


9.





10.



11.



12.





2. Lektion.

(Mollbeispiele von a^1 beginnend, mit einzelnen Quarten, neue Motive ♩ | ♩ und ♩ | ♩ ♩ und ♩ ♩ | ♩.)

13

14.

15.

16.

17.

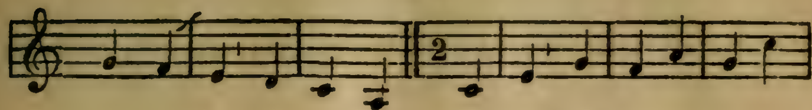
18.

19.

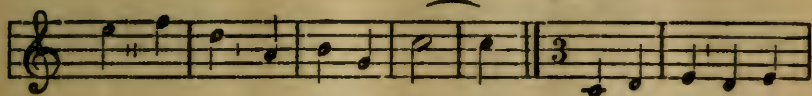
20.



21.



22.





23.

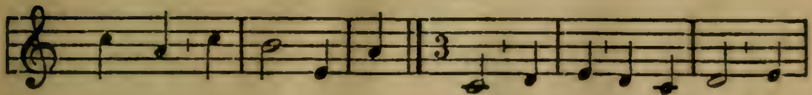


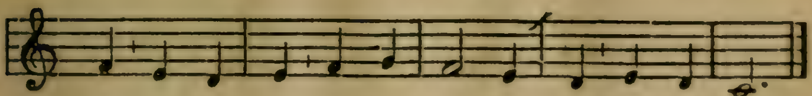


24.



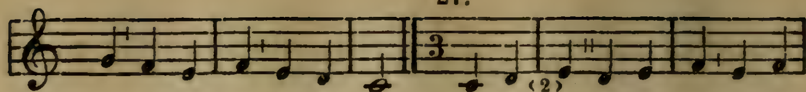
25.

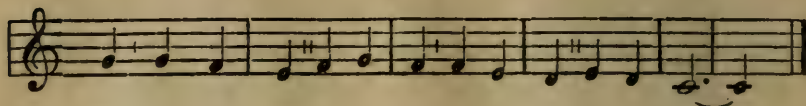




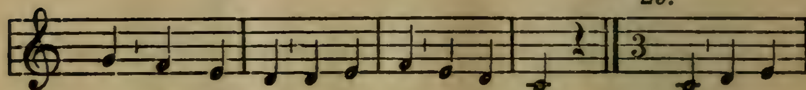
26.



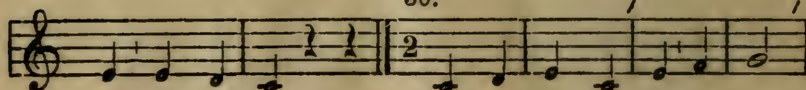

27.
3
(2)
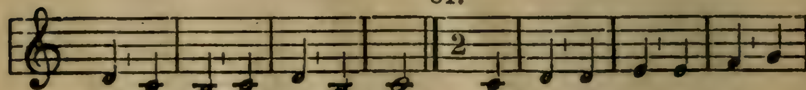



28.
3


29.
3




30.
2




31.
2

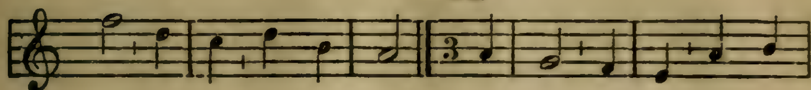

32.
2



33.



34.



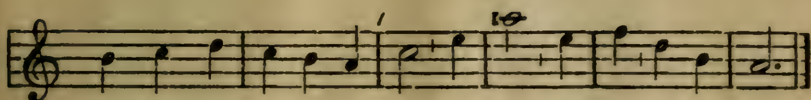


35.



36.





3. Lektion.

(Teilung des ♩ in ♫; zusammengesetzte Taktarten, Anfang mit dem schweren Takt.)

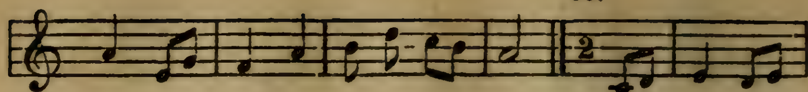
37.

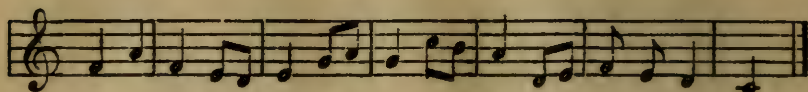


38.

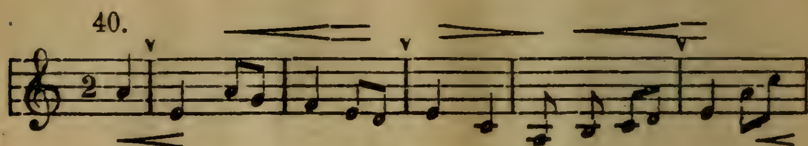


39.

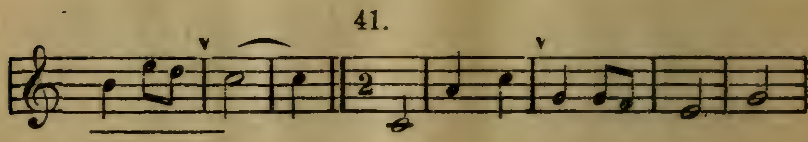




40.

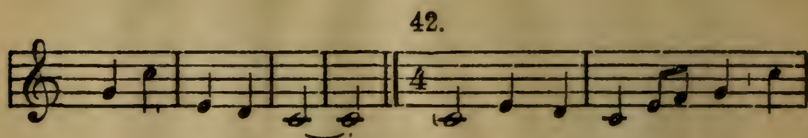


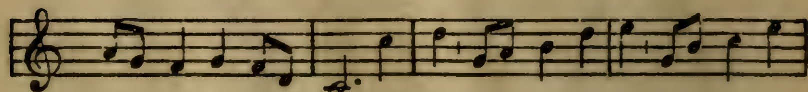
41.



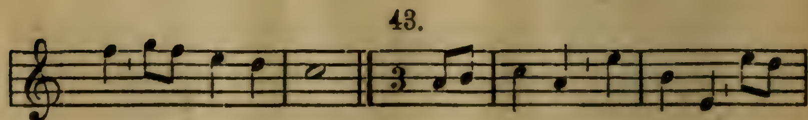


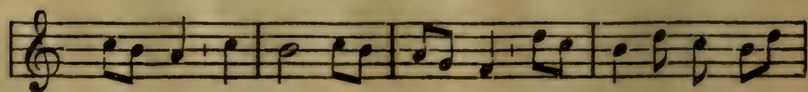
42.



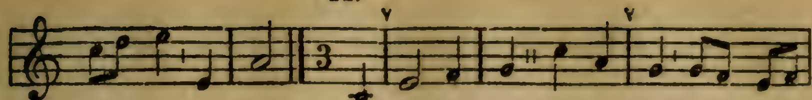


43.





44.



45.

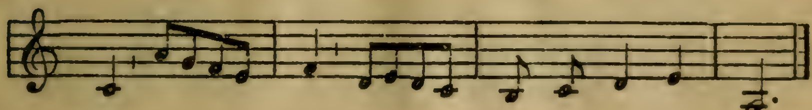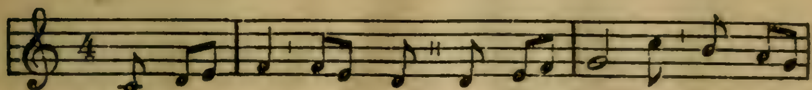






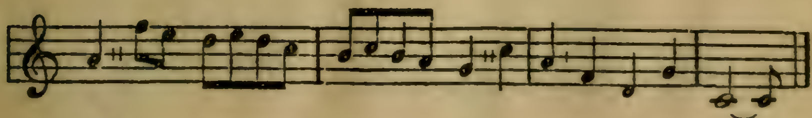
46.





47.

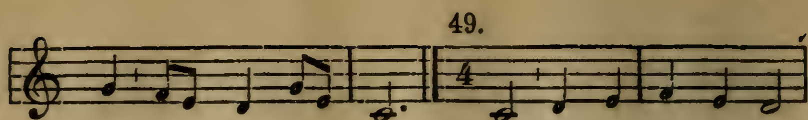


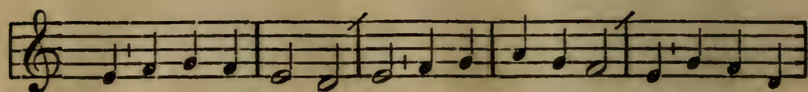


48.

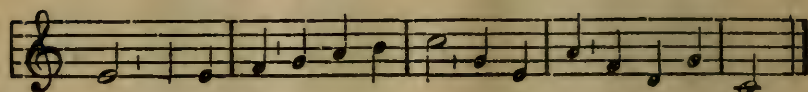


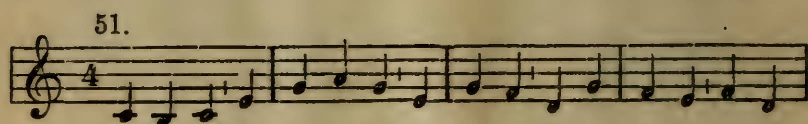


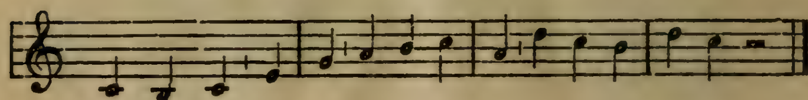

49.



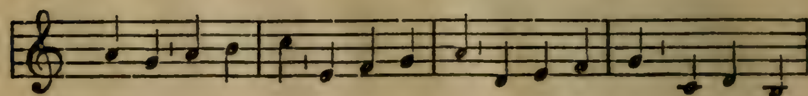

50.




51.

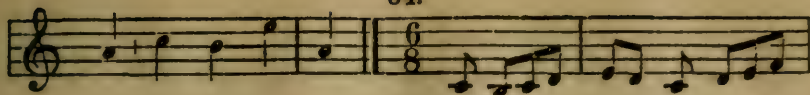



52.

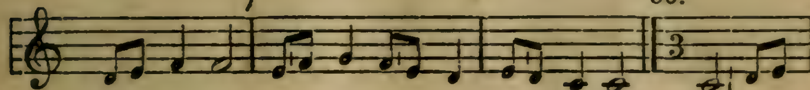



53.



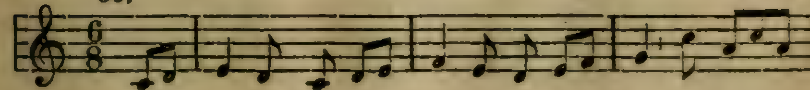

54.


55.

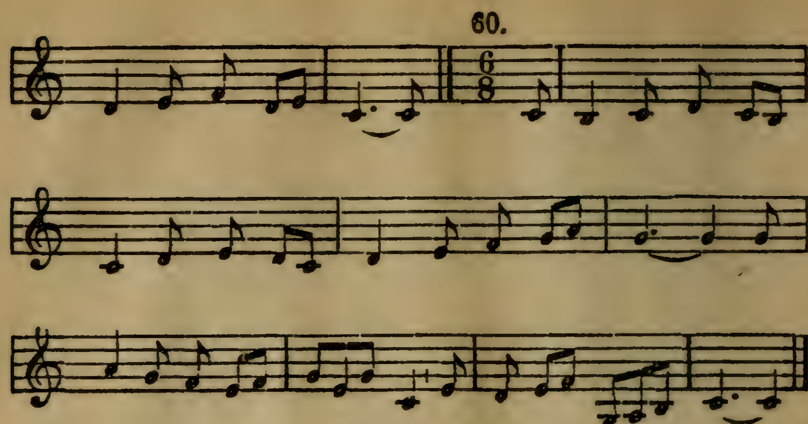

56.


57.


58.

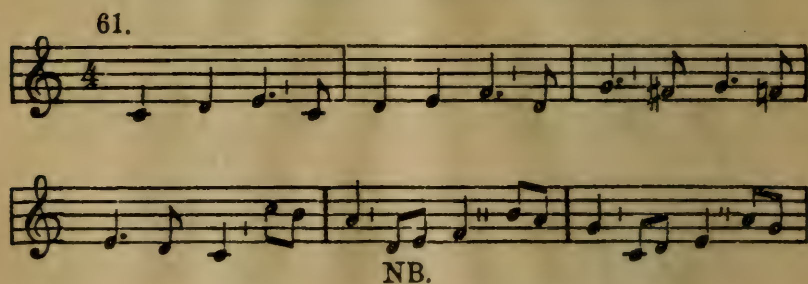

59.

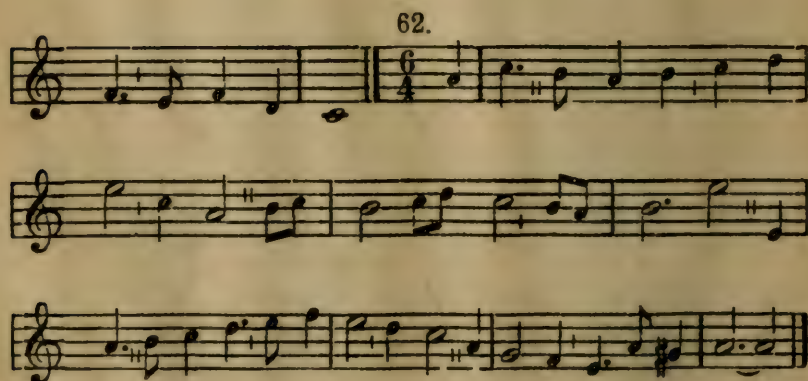


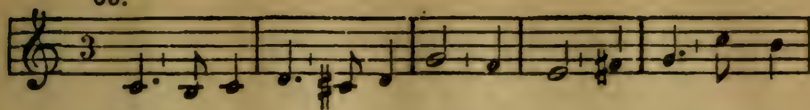


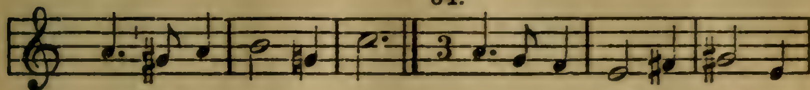
4. Lektion.

(Der punktierte Rhythmus, leichte chromatische Noten.)





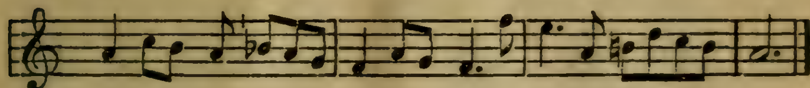

63.


64.

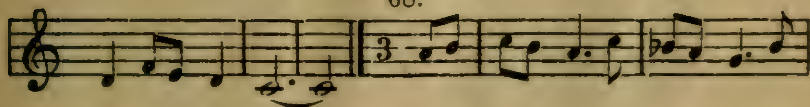

65.


66.

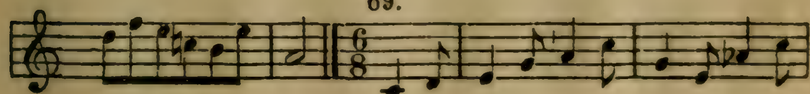


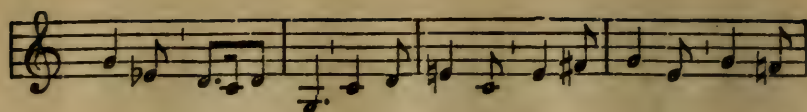


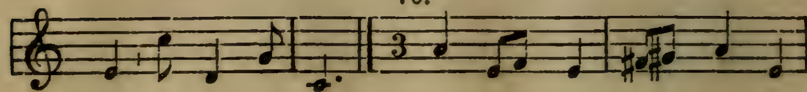

67.

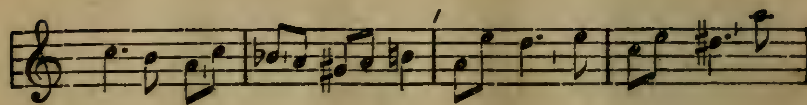

68.

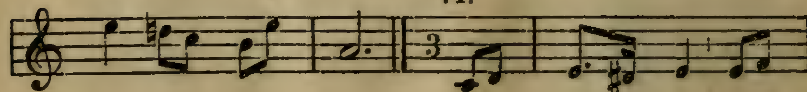


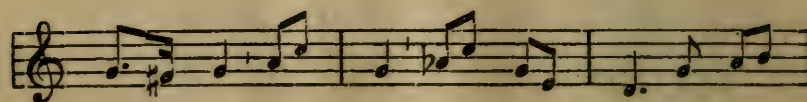

69.

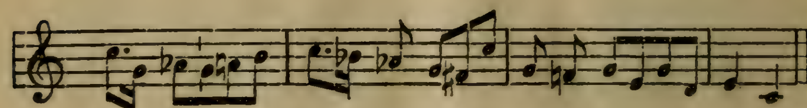


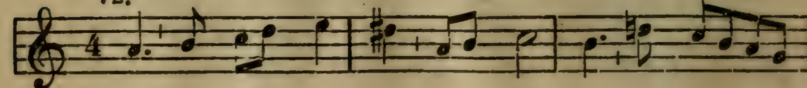

70.

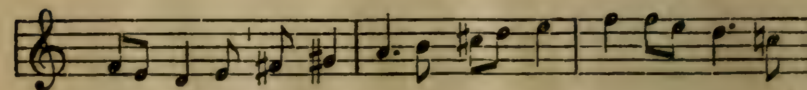


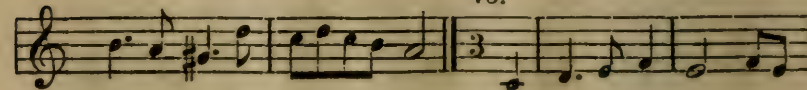

71.

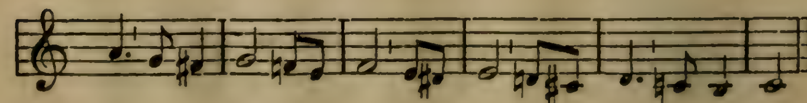


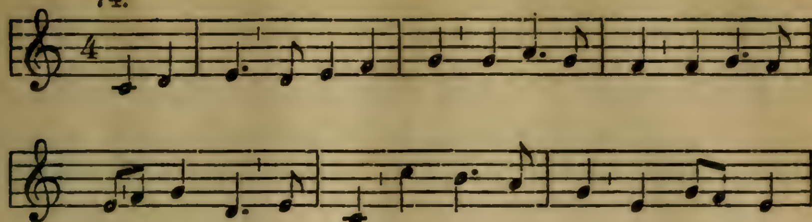


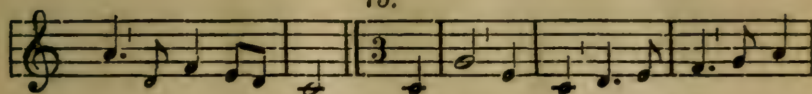

72.




73.




74.
4


75.
3


76.
3
(2)




77.
4



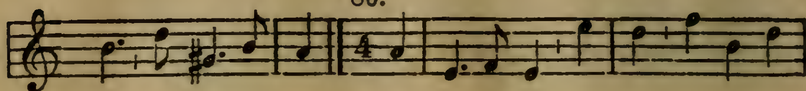

78.
3




79.
4

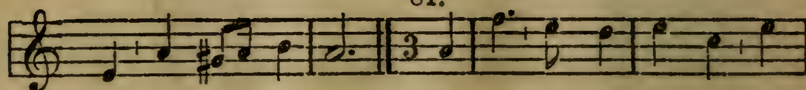


80.



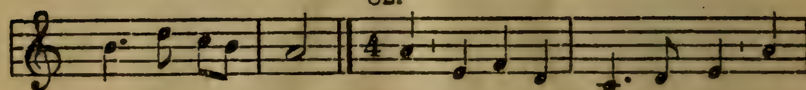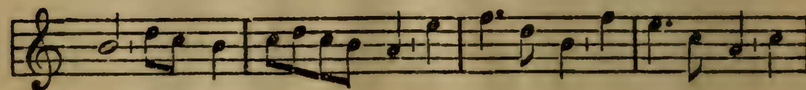


81.



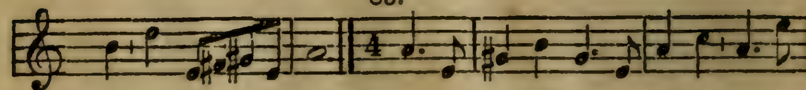


82.





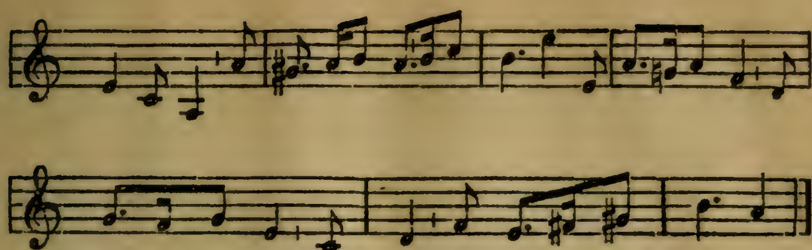
83.





84.





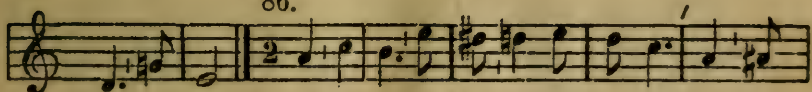
5. Lektion.

(Vorschlagsrhythmus, Synkope, wirkliche Chromatik, Unterteilungen zweiten Grades.)

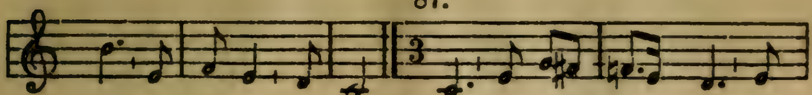
85.

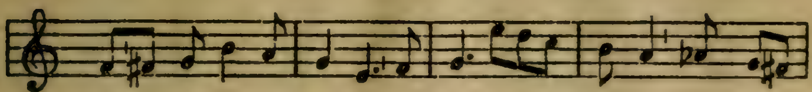


86.

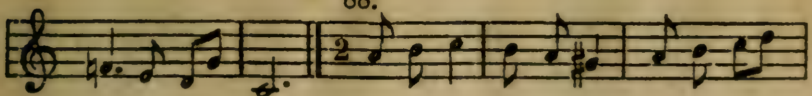


87.





88.







89.

90.

91.

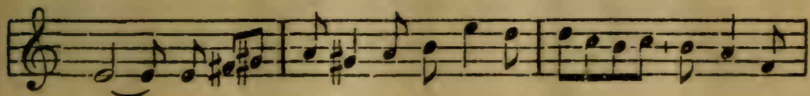
92.

93.

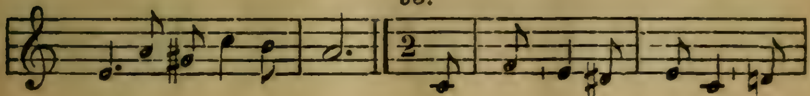


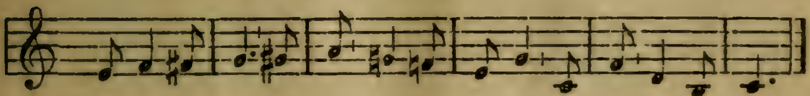
94.





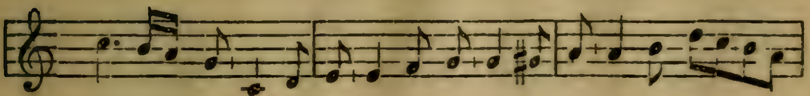
95.





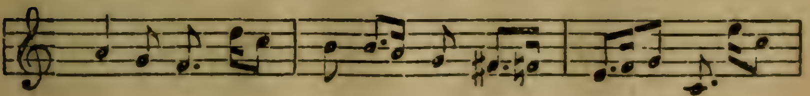
96.





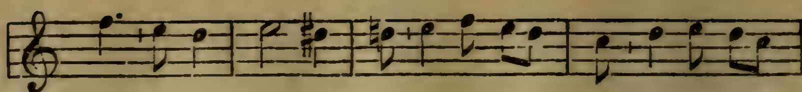
97.



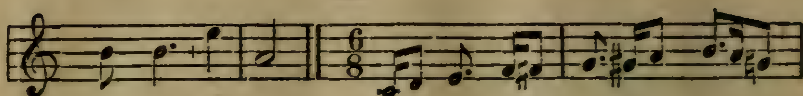


98.

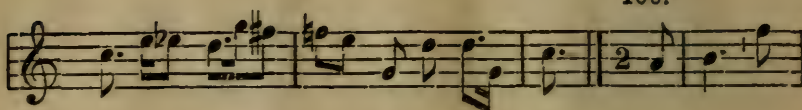


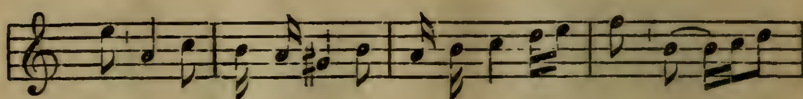


99.

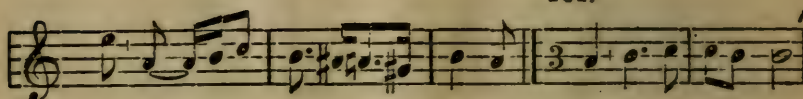


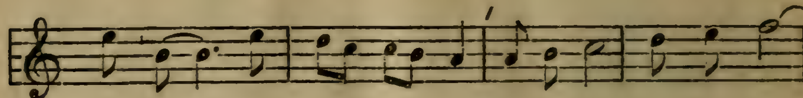
100.



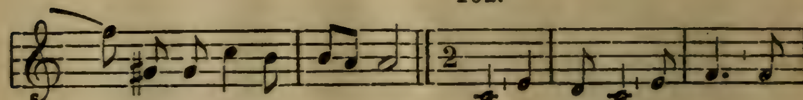


101.

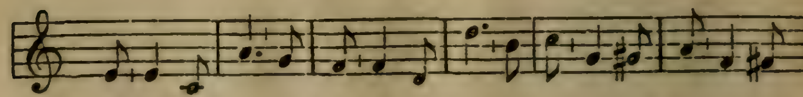




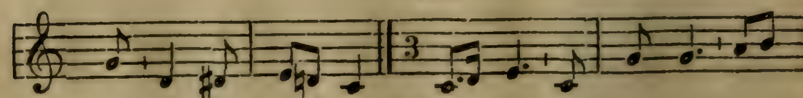
102.





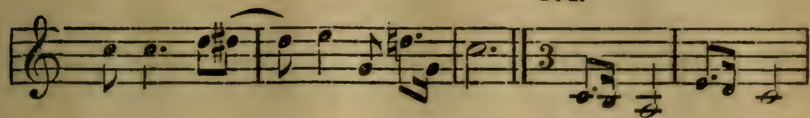


103.



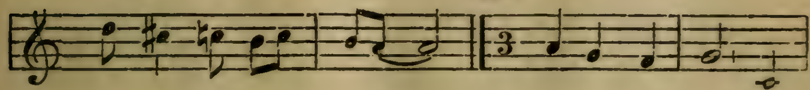


104.

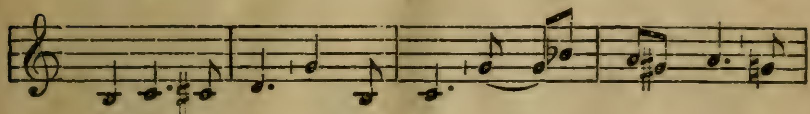


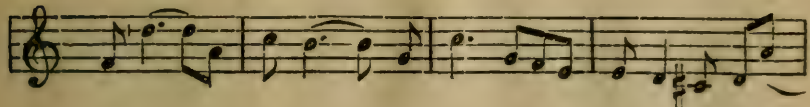


105.

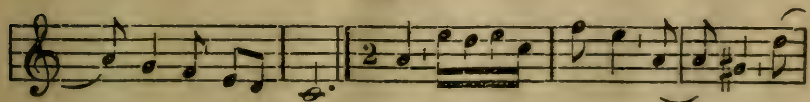


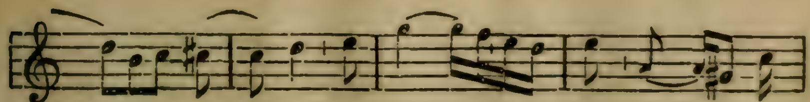






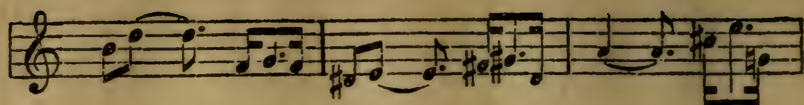
106.



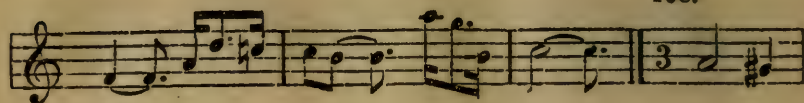


107.

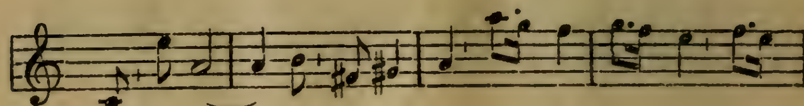




108.







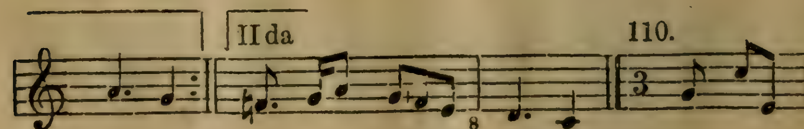


6. Lektion.

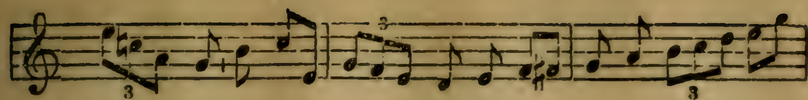
(Anfang mit: und: | Triolen, Duolen usw. Verzierungen. Harmonische Grundlage der Tonarten. Modulation.)

109.

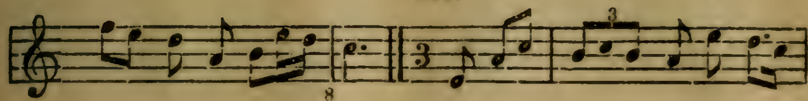


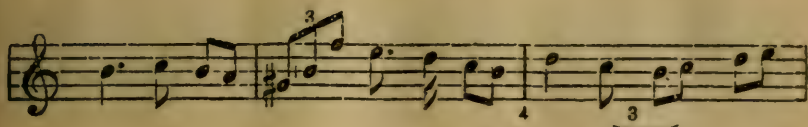


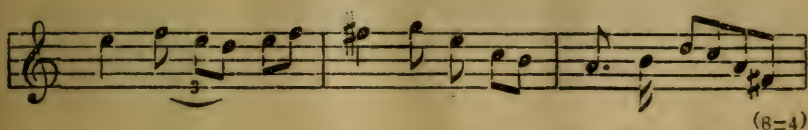


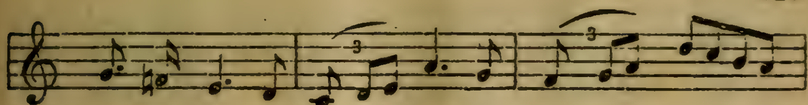


111.

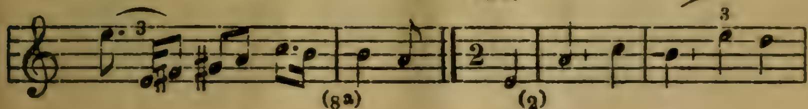






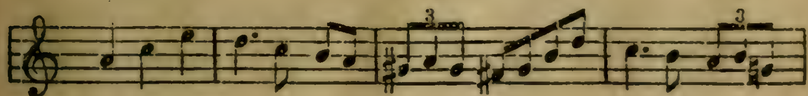


112.



113.

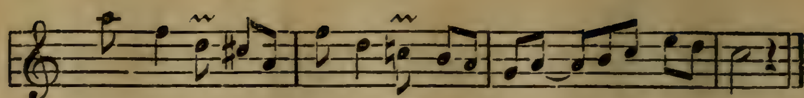




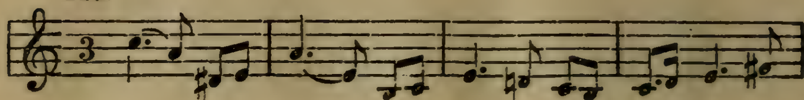


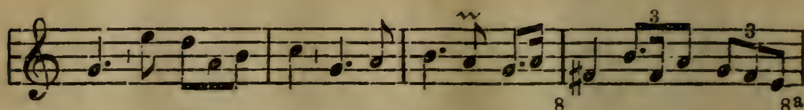
114.

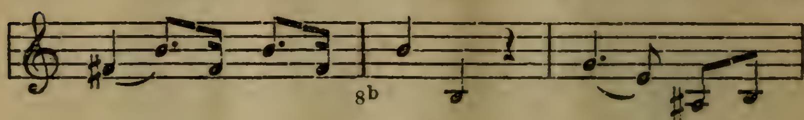


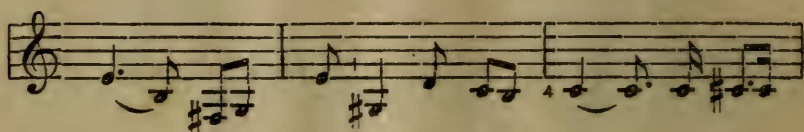


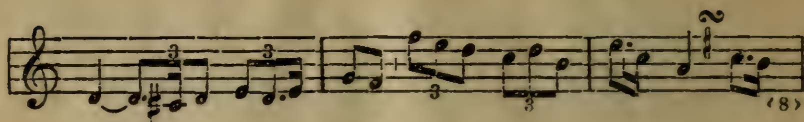
115.





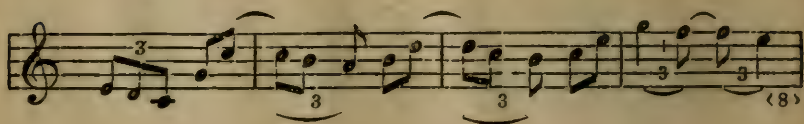


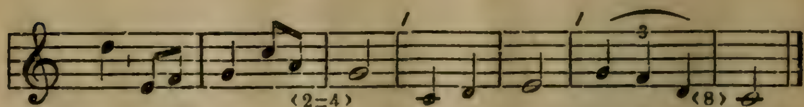




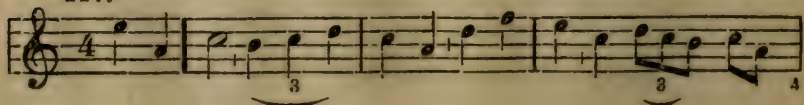
116.







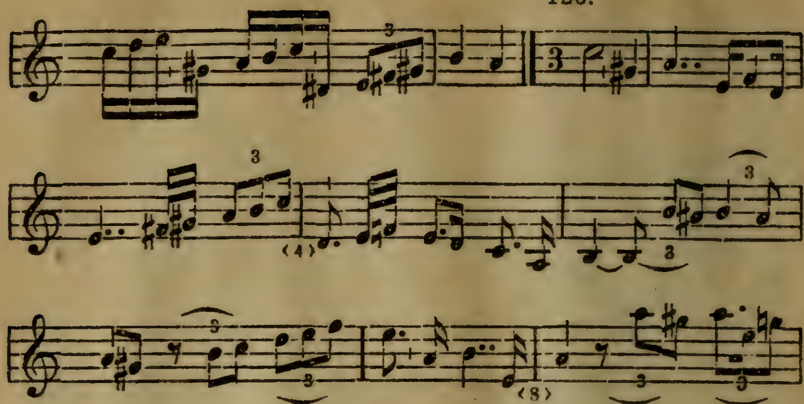
117.



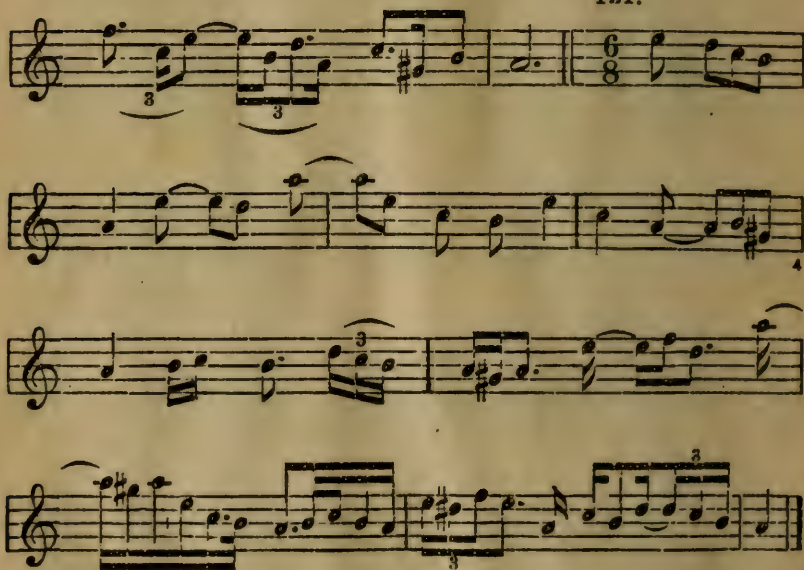
118.

119.

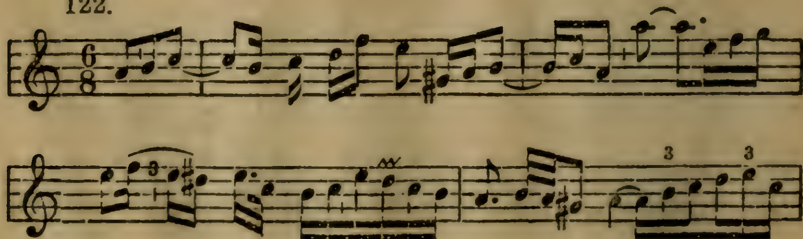
120.

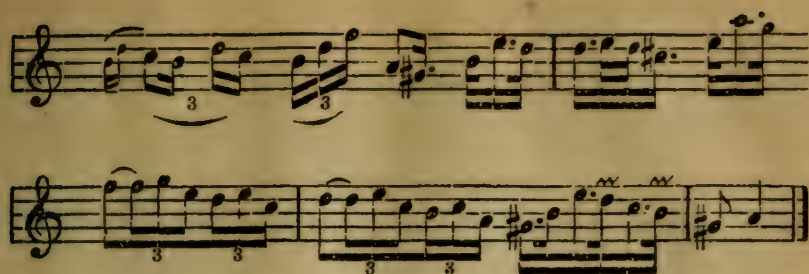


121.



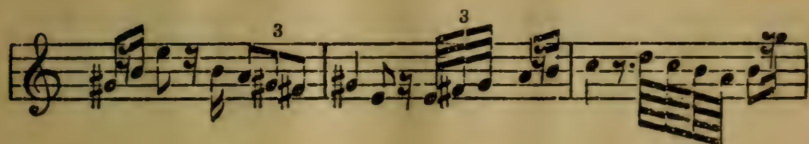
122.

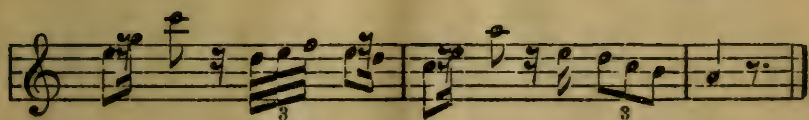




123.

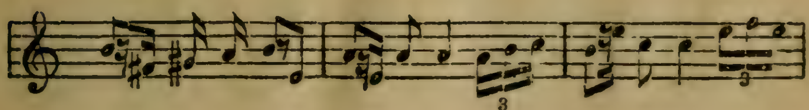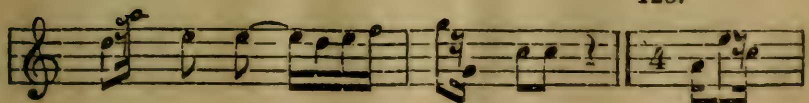






124.

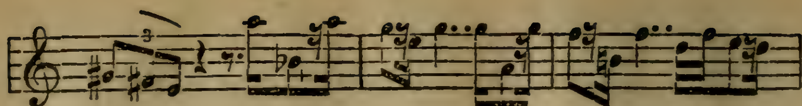




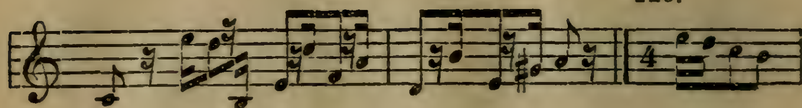
125.

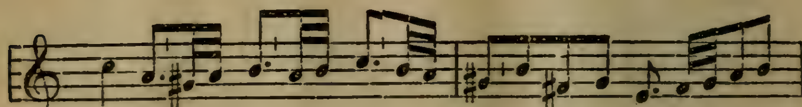


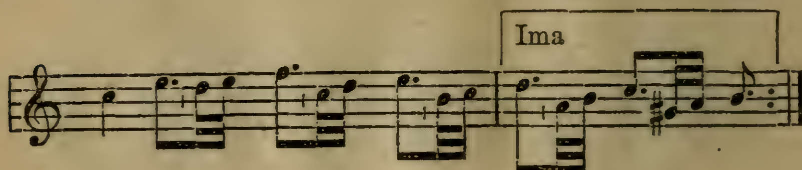




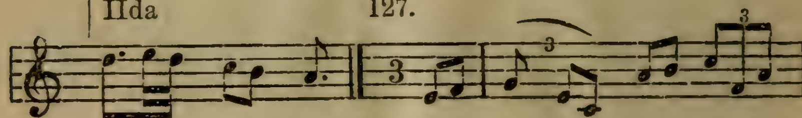
126.



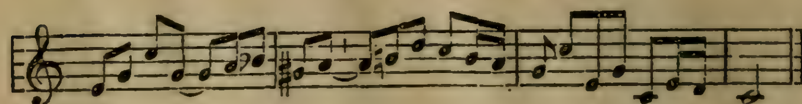




127.

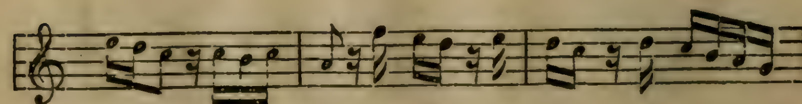


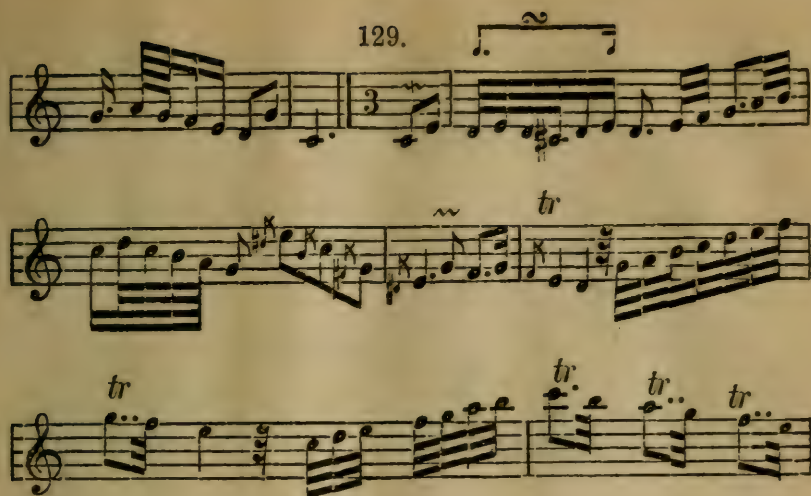


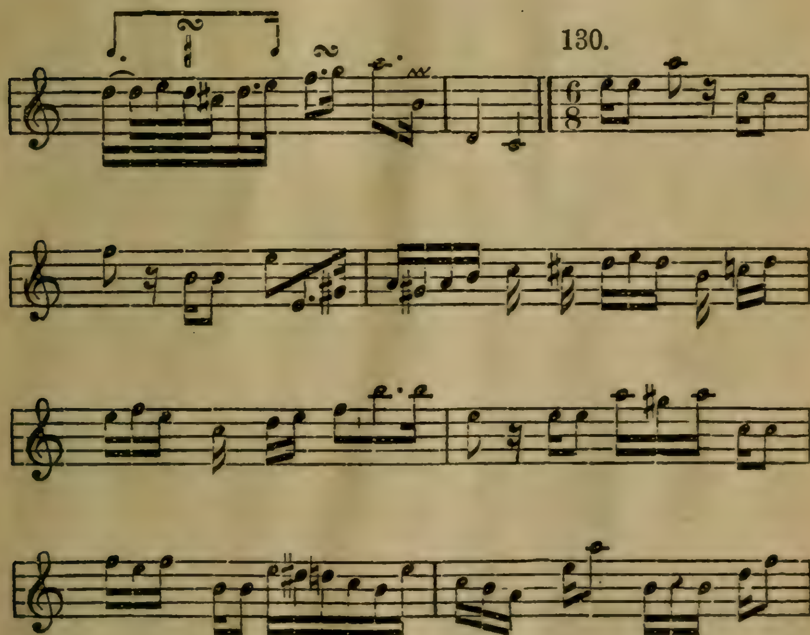


128.
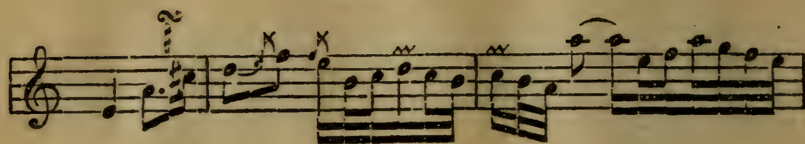




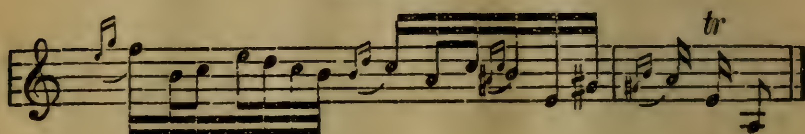

129.
3
tr
tr
tr
tr
tr


130.
6
8

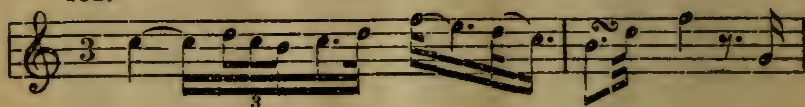

131.
2
4





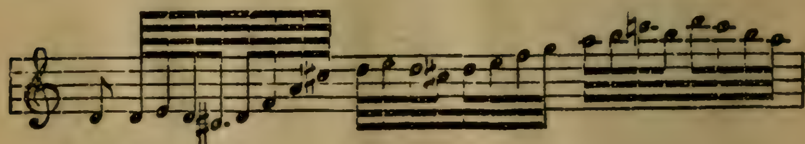


132.

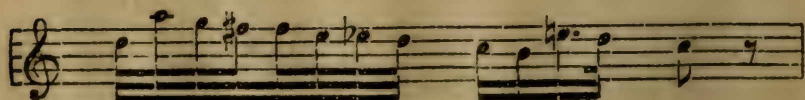








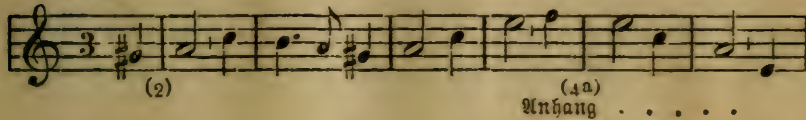


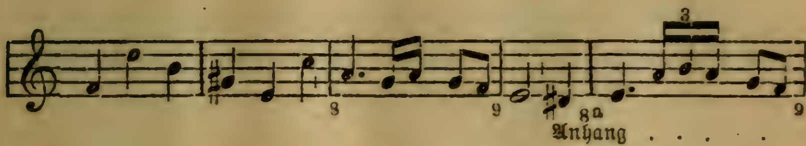


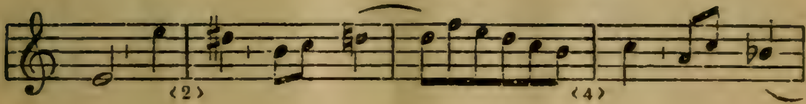
7. Lektion.

(Innenpausen. Störungen des symmetrischen Aufbaues. Beispiele in anderen Tonarten.)

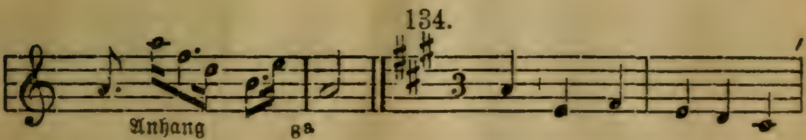
133.

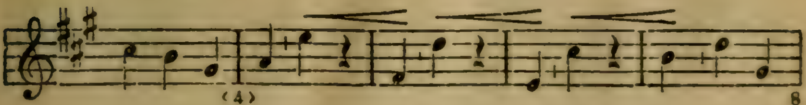


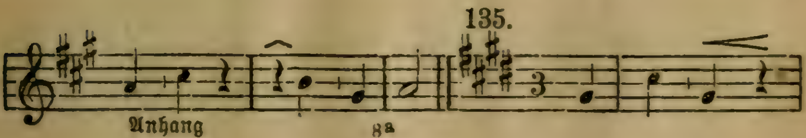




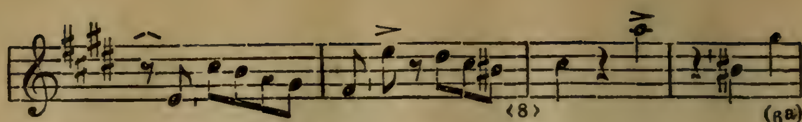




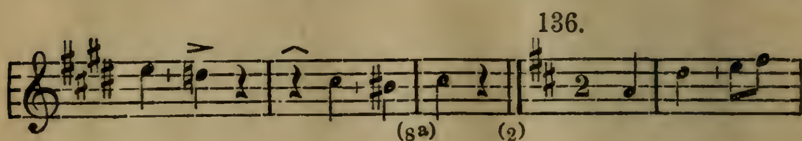


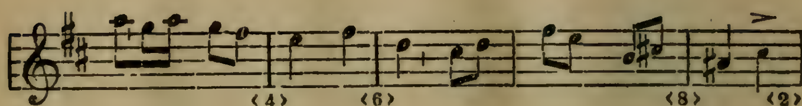


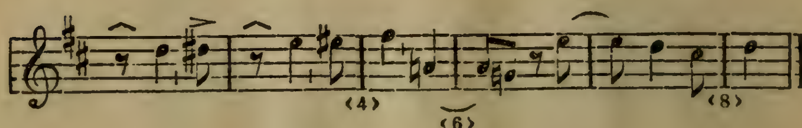




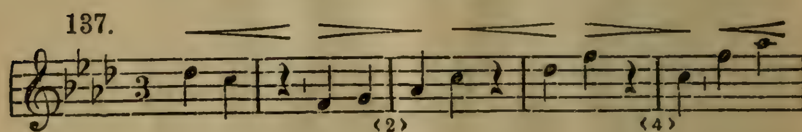
136.

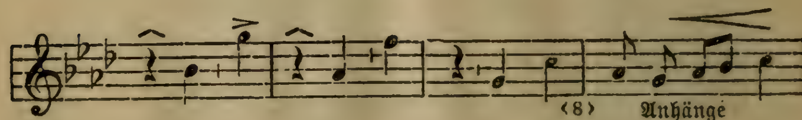


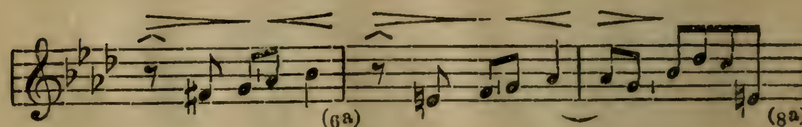




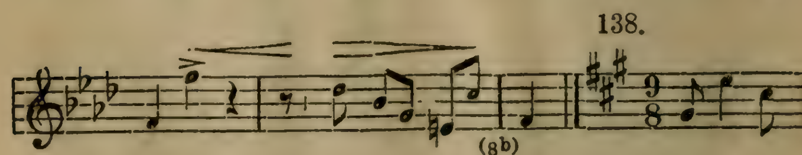
137.



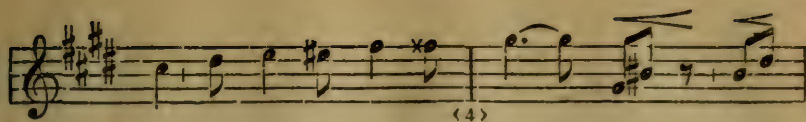


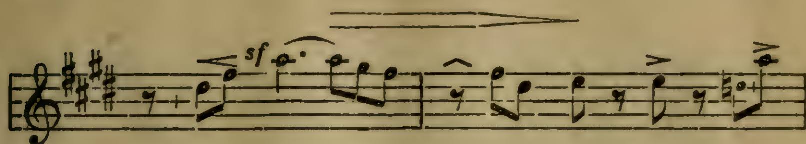


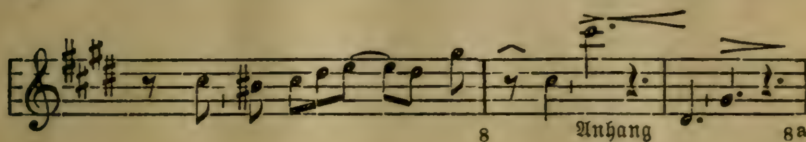
138.

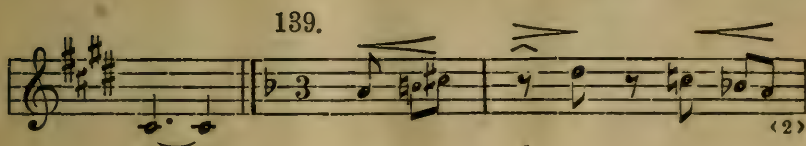


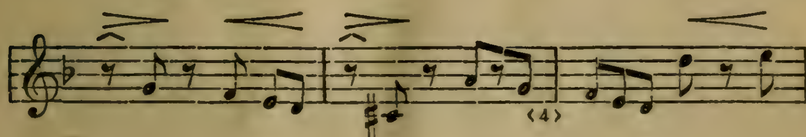



‹4›

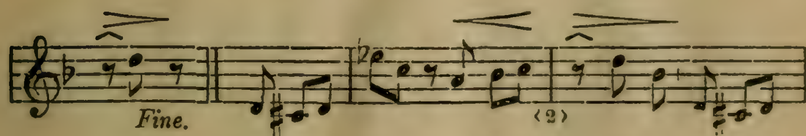

sf

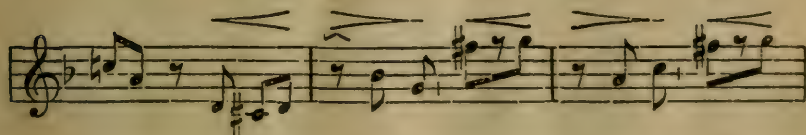

8
Anhang
8a

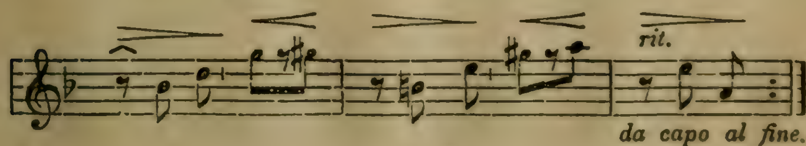

139.
3
‹2›


‹4›

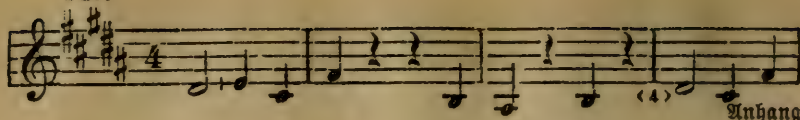

‹6›
‹8›

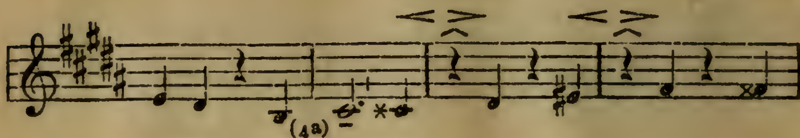

Fine.
‹2›

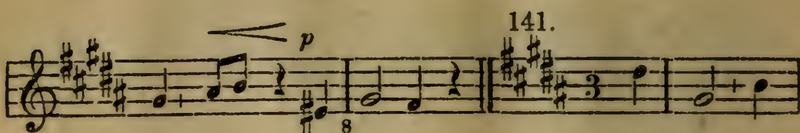


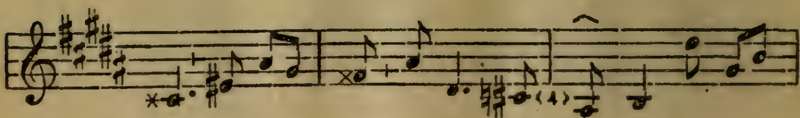

ril.
da capo al fine.

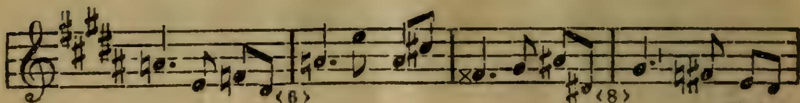
140.

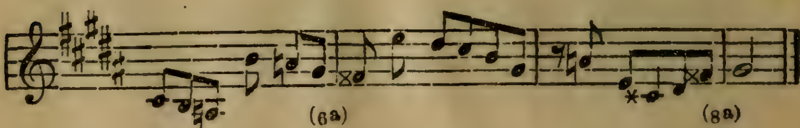




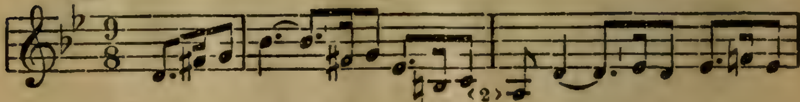


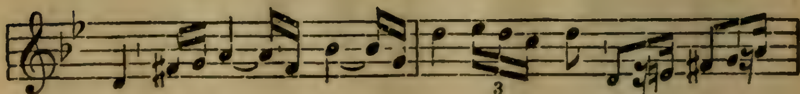




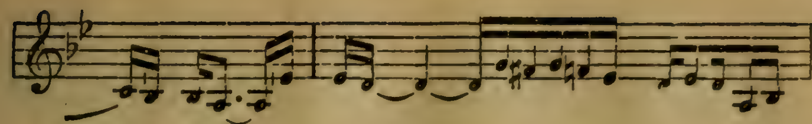


142.

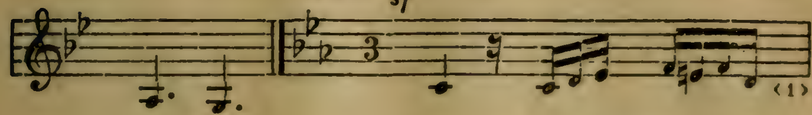


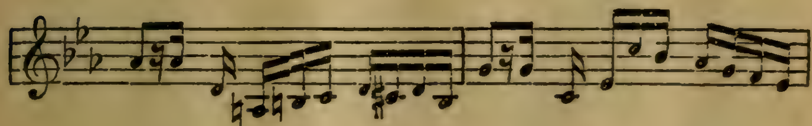


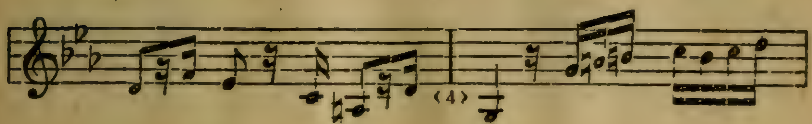




143.

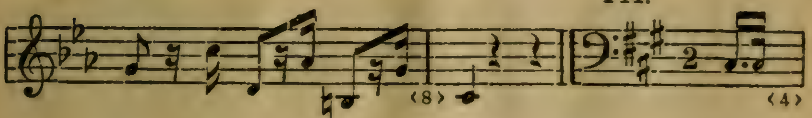


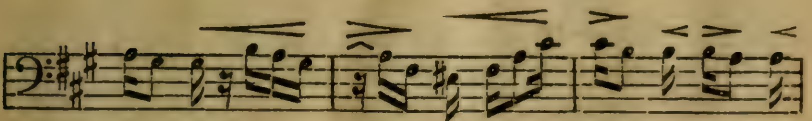


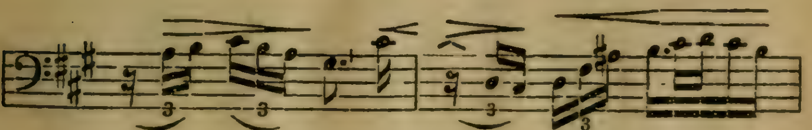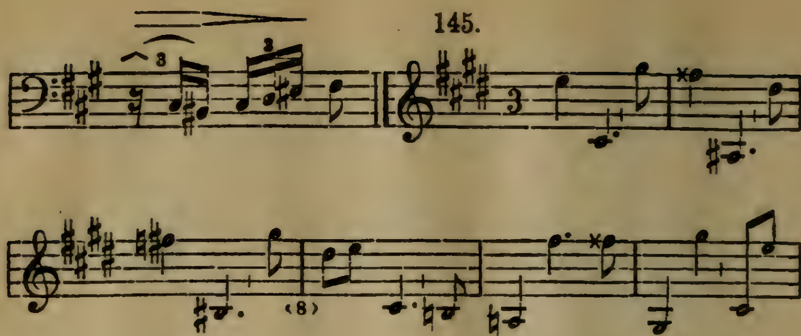




144.

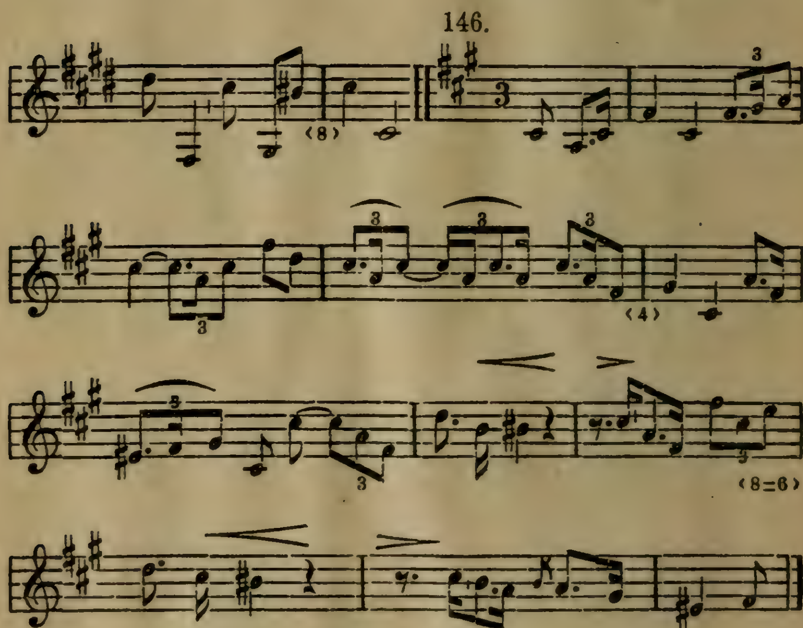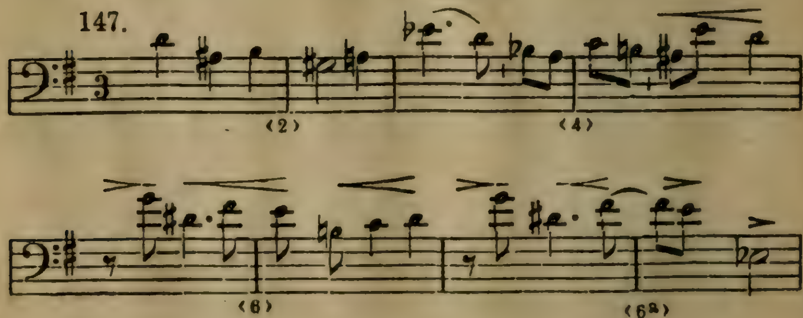









3
3
145.
3
(8)

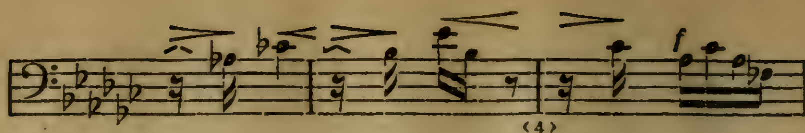

146.
(8)
3
3
3
3
3
(4)
3
3
3
(8=6)

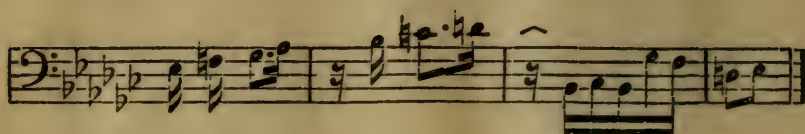

147.
(2)
(4)
(6)
(6a)

148.

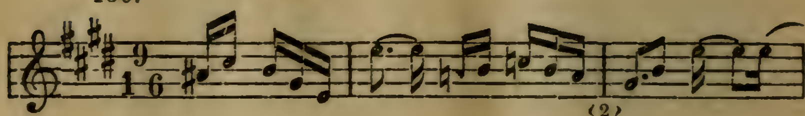
149.

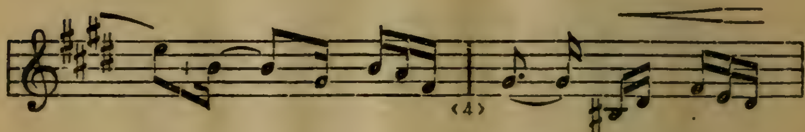
Zwischenhalbsatz

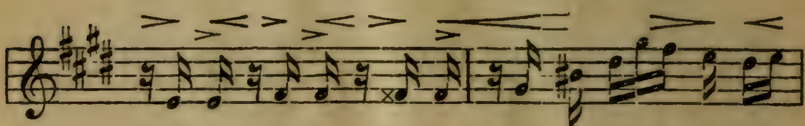


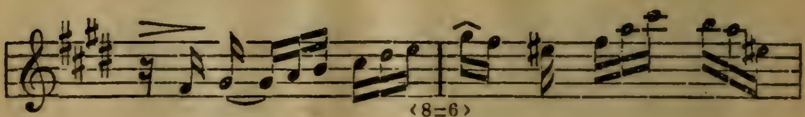


150.

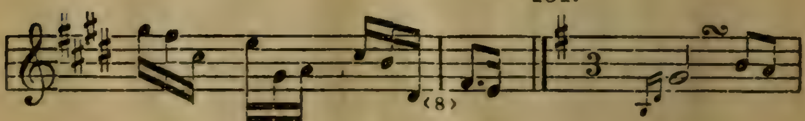




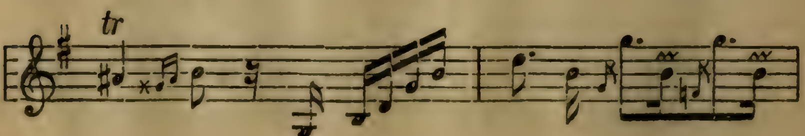


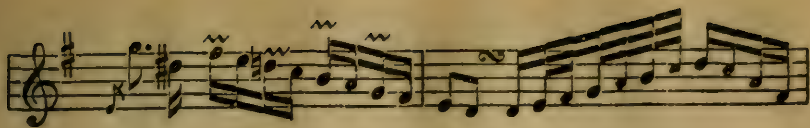


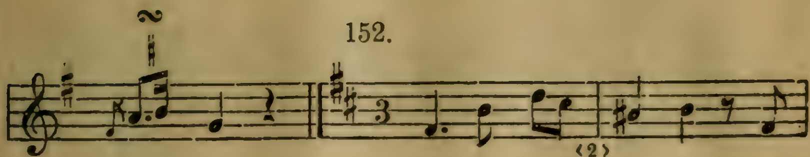
151.

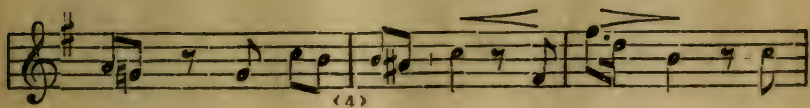


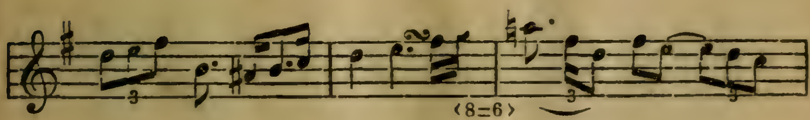


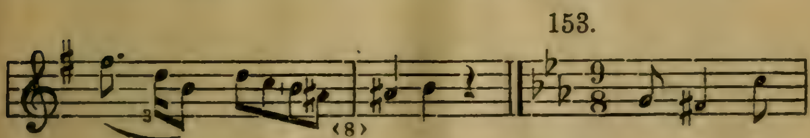


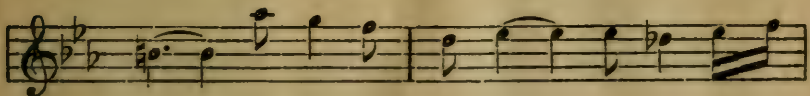


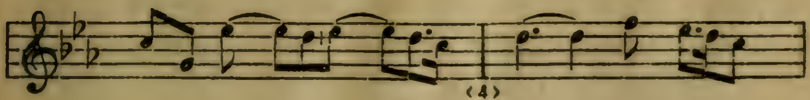

152.

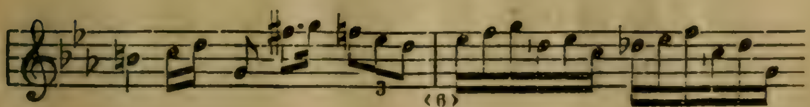




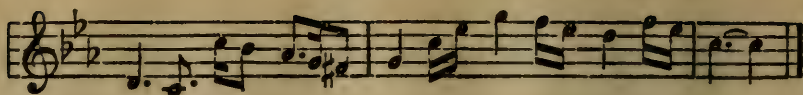

153.



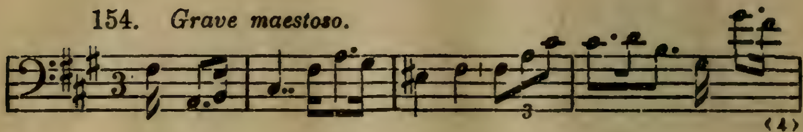


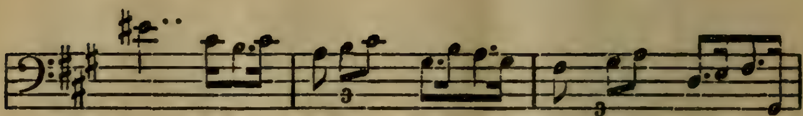


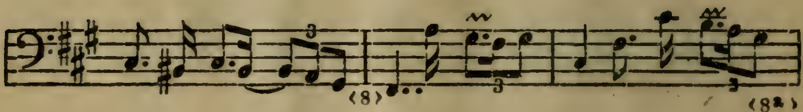




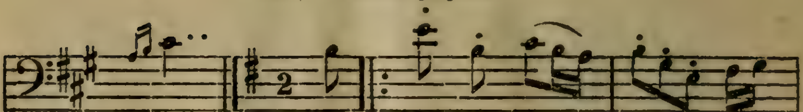
154. *Grave maestoso.*

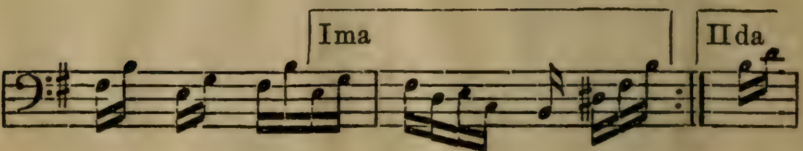


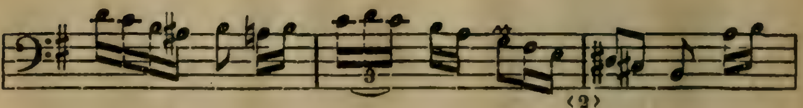


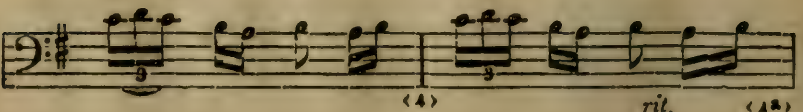


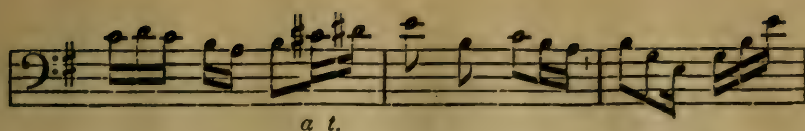
155. *Vivace giojoso.*

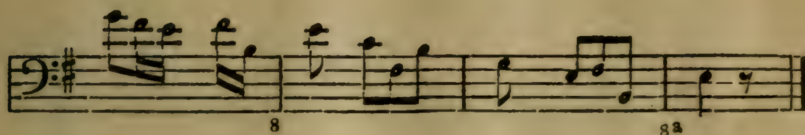






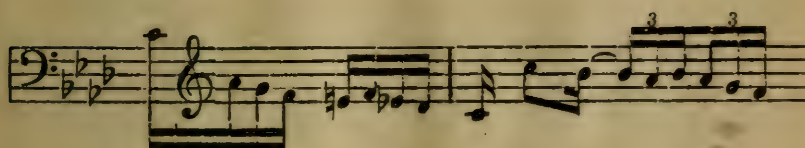


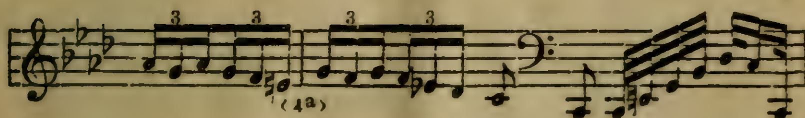


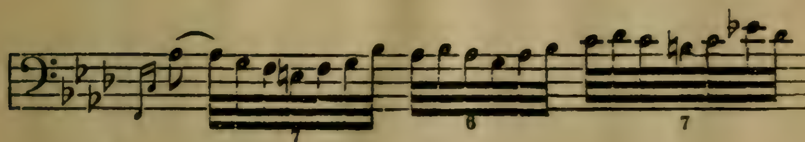


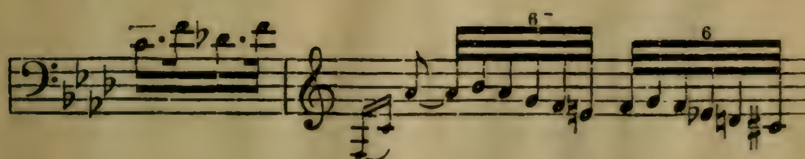
156. *Patetico.*

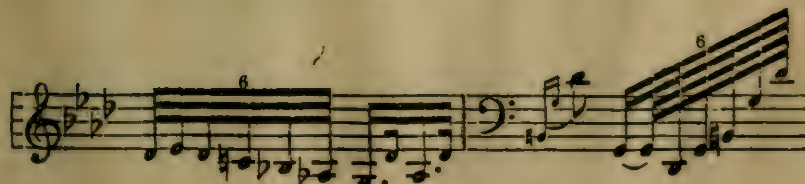




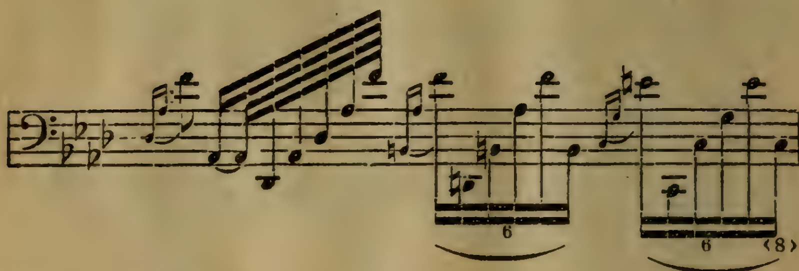








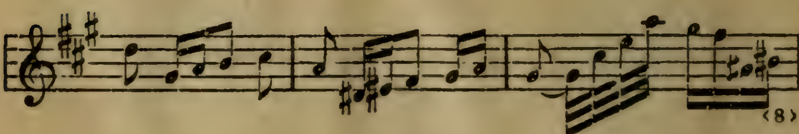


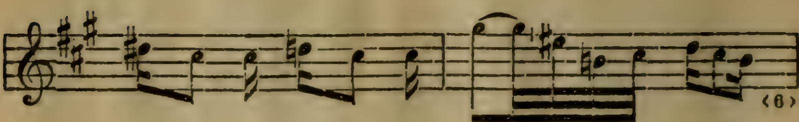


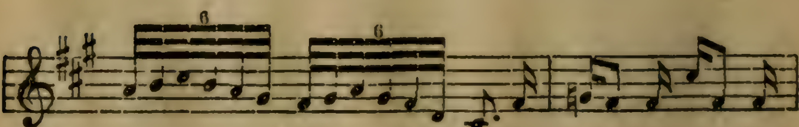


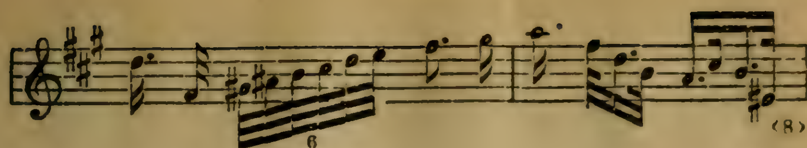
157.



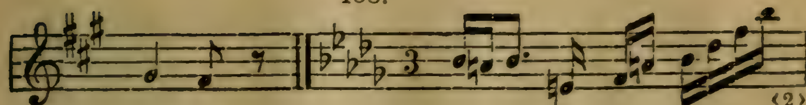


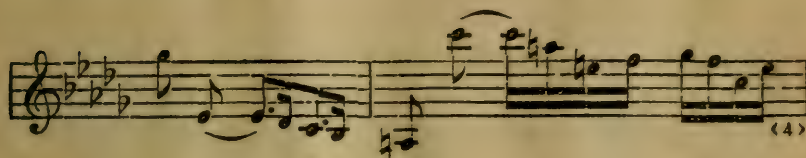


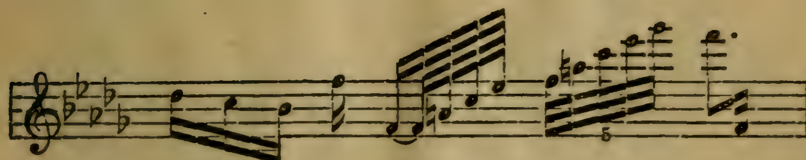


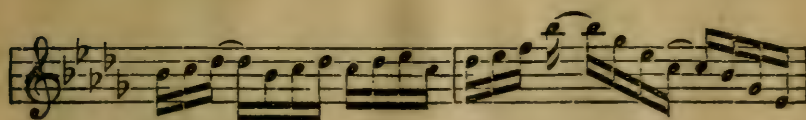


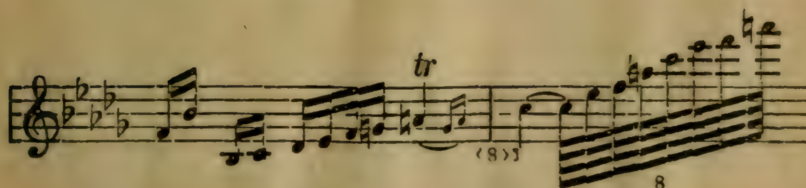
158.



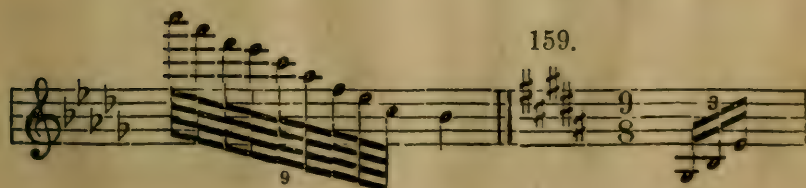


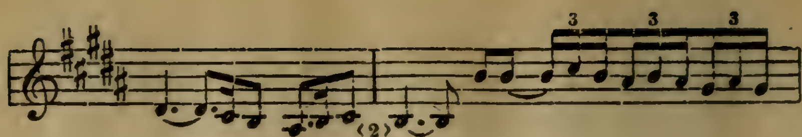


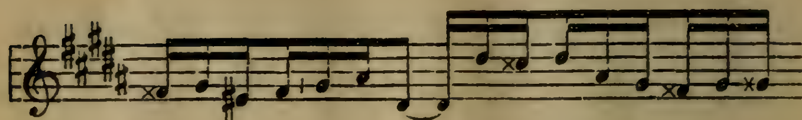




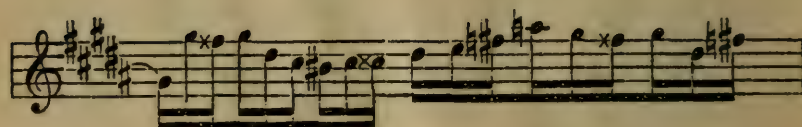
159.

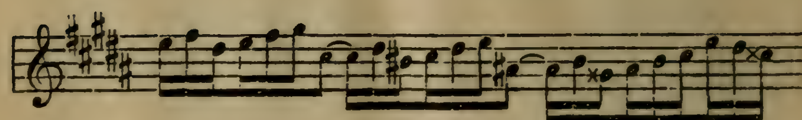



3 3 3
‹2›




‹4›









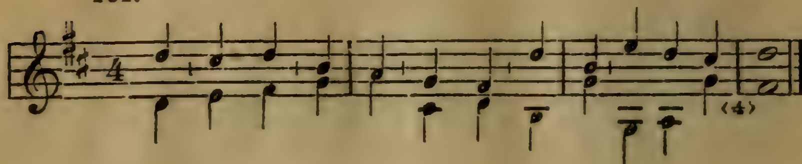
160.

8. Lektion.

(Zwei-, drei- und vierstimmig, schlicht.)

NB. Bei Gebrauch auf früherer Stufe nach C-Dur und A-Moll transponiert zu diktieren.

161.

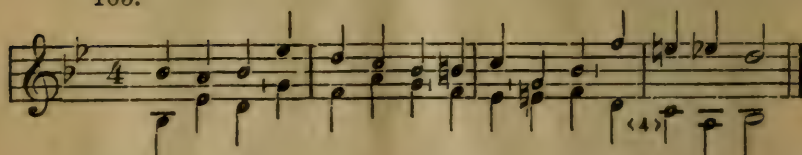


162.

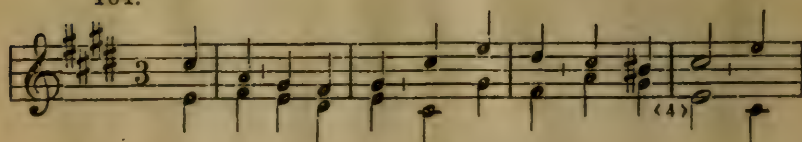




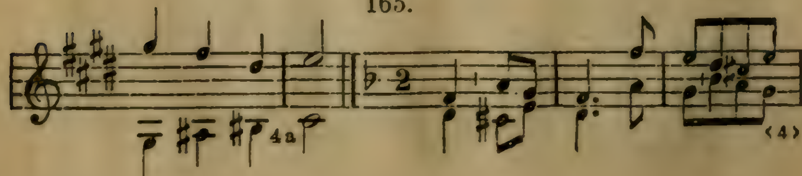
163.

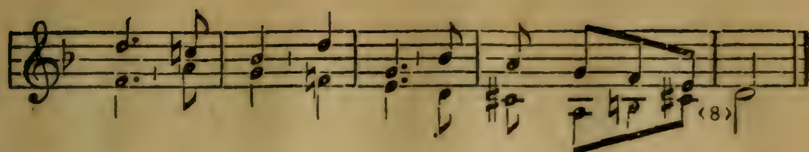


164.



165.

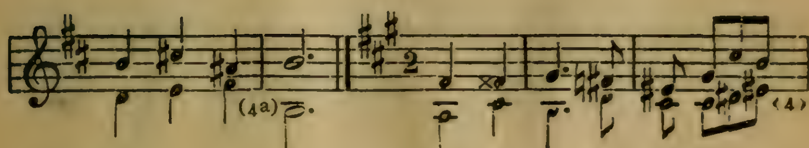


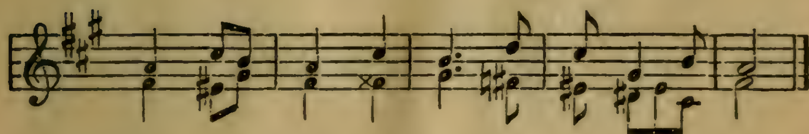


166.

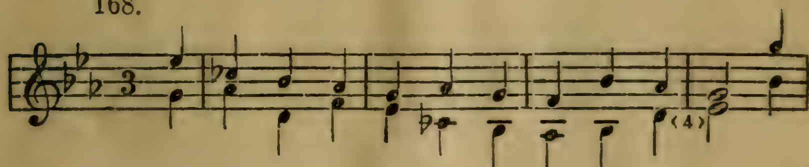


167.

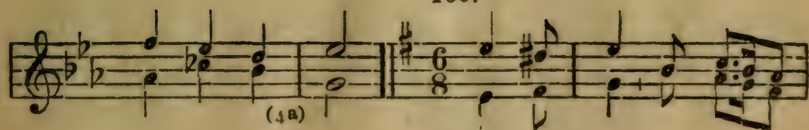




168.

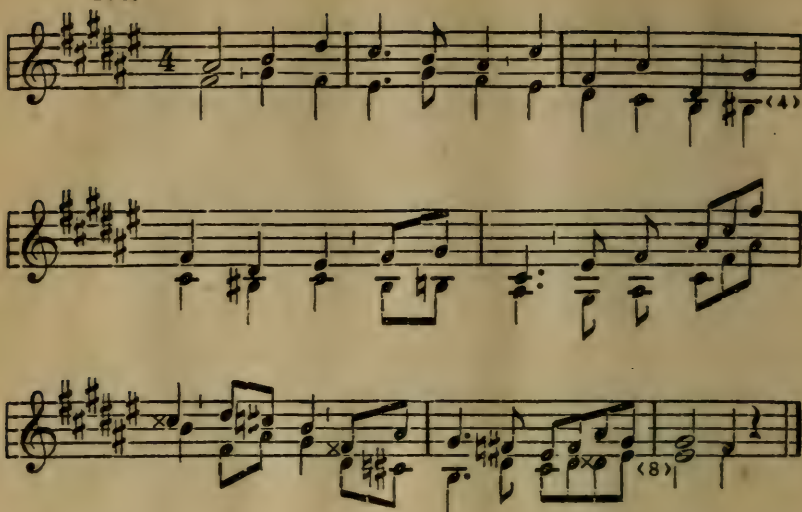


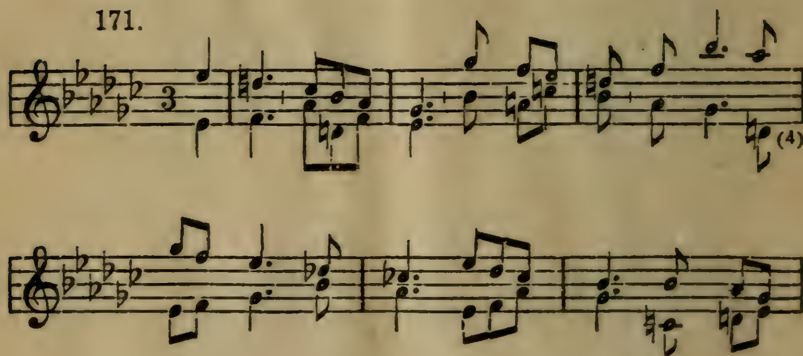
169.

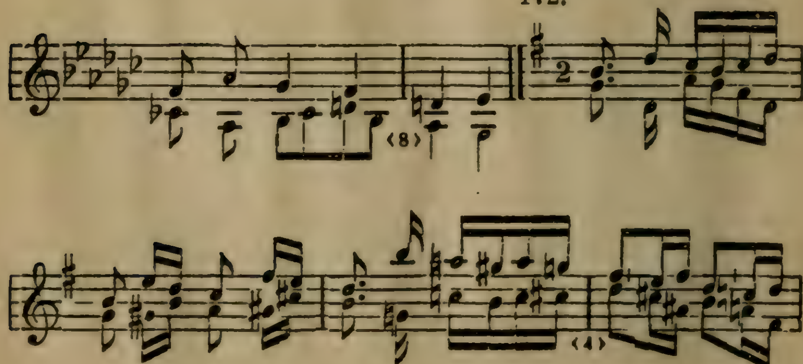


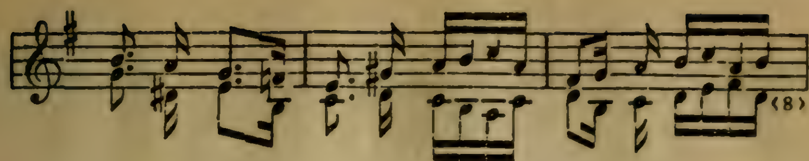


170.

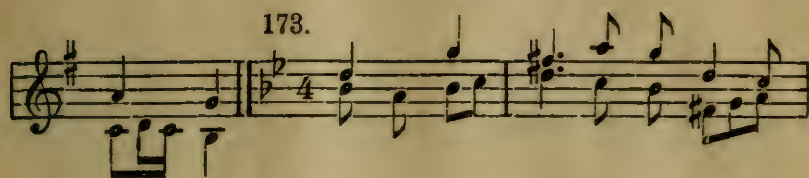


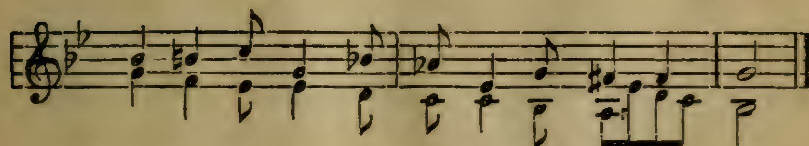




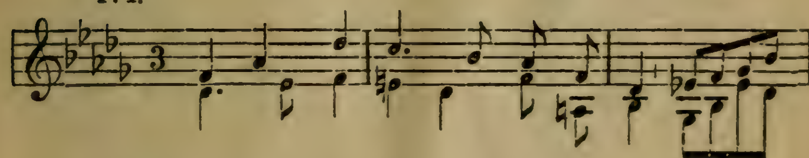


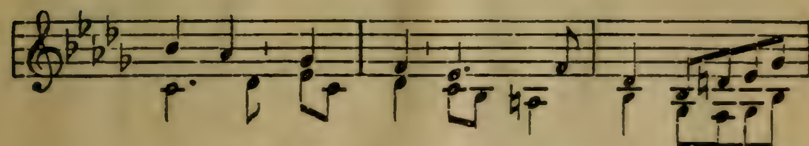
173.



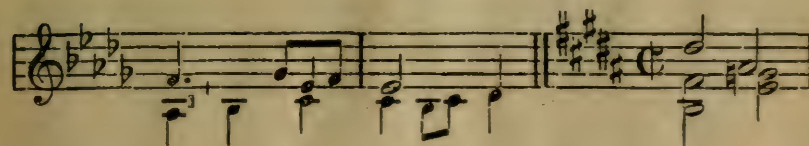


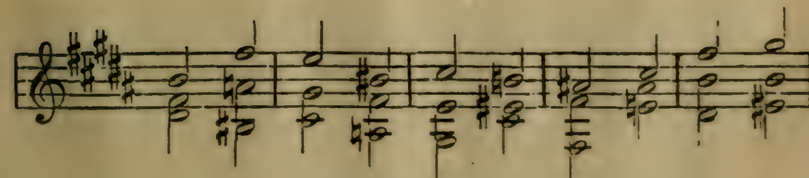
174.



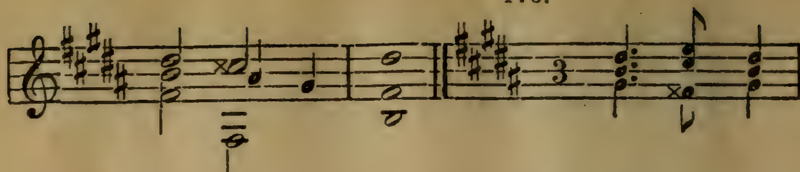


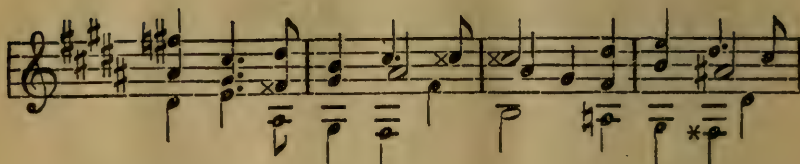
175.

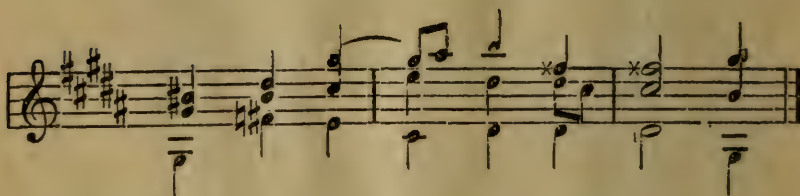




176.

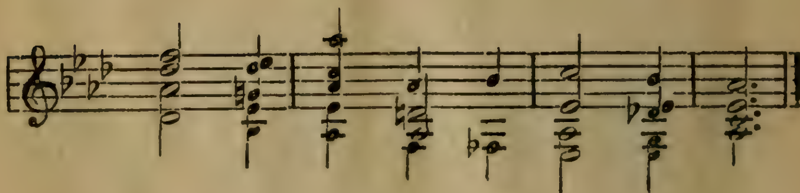




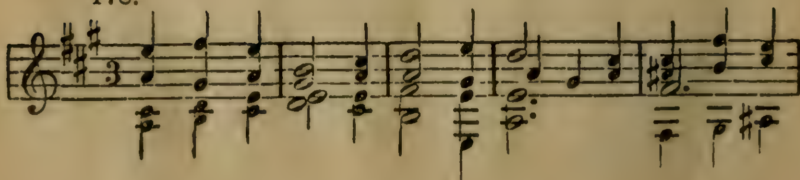


177.





178.



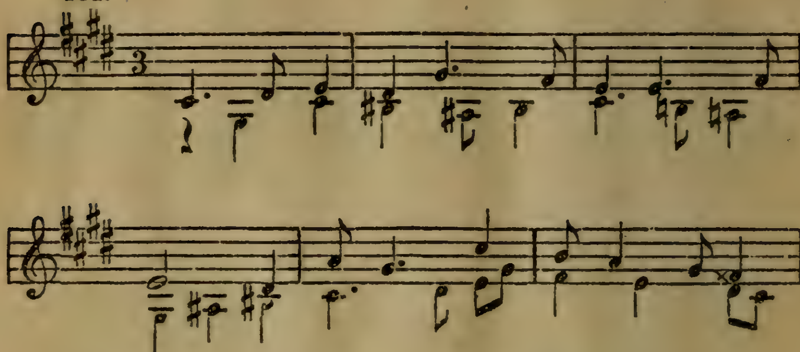
179.

180.

9. Lektion.

Zweistimmig, mit selbständiger Führung der Stimmen.

181.



182.

Fine.

D. C. al Fine.

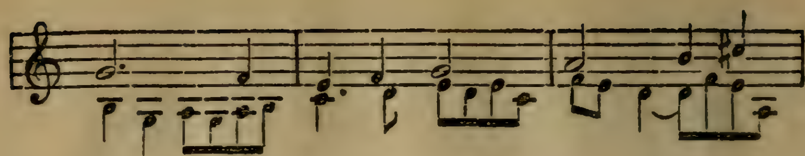
183.

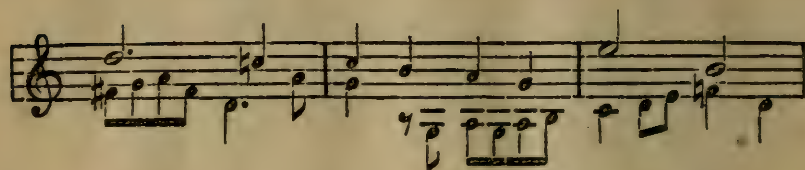
8va

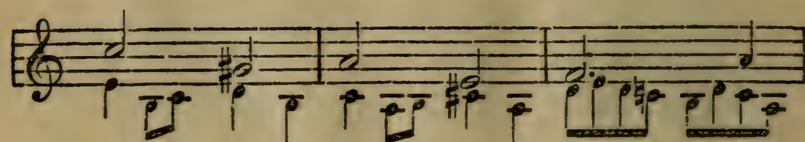
8va

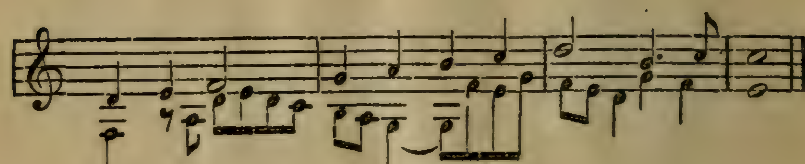
184.

185.

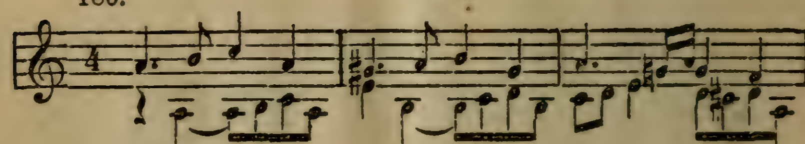


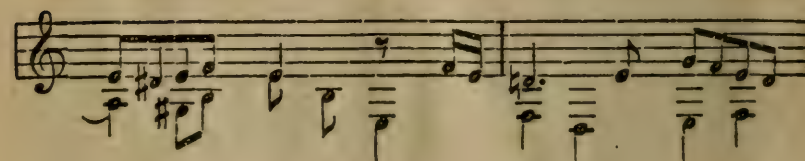


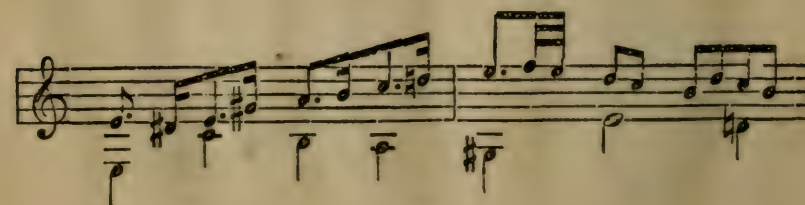




186.





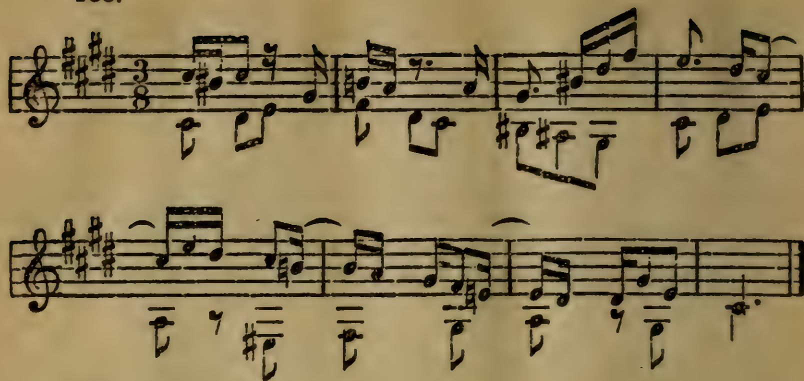


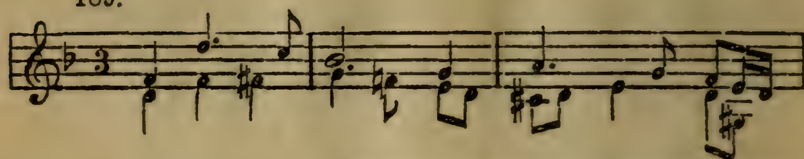
Fine.

187.

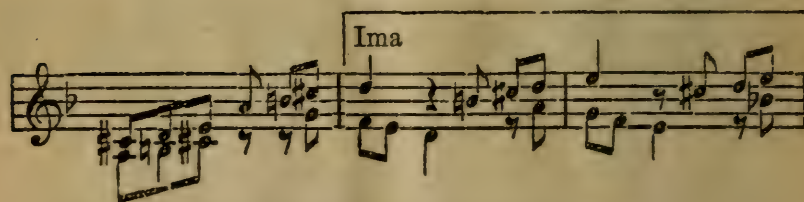
D. C. al Fine.

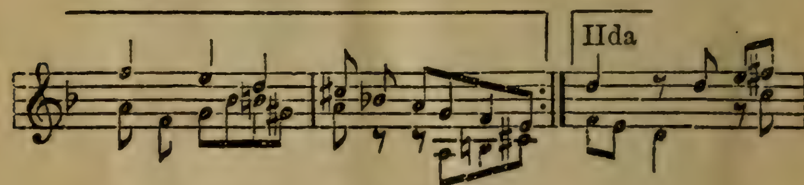
188.

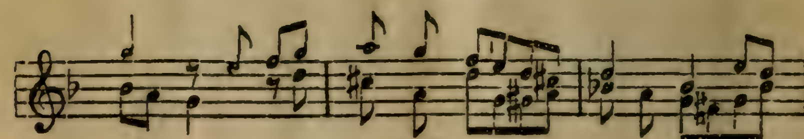




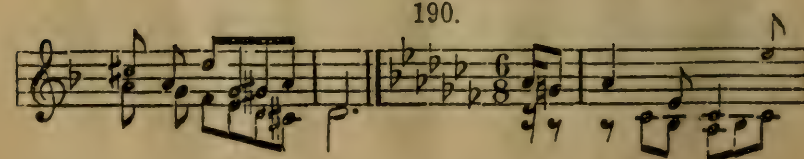
189.

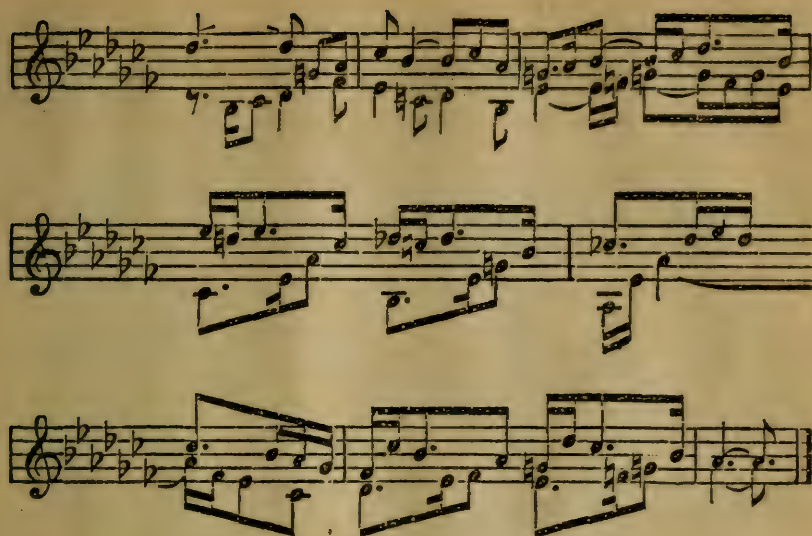




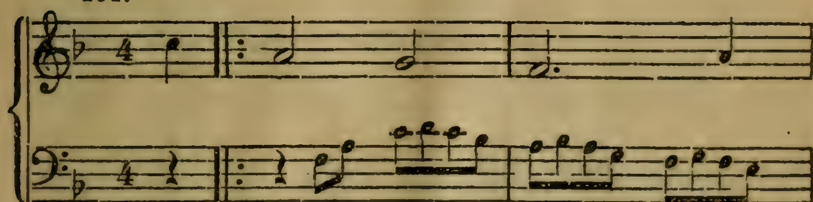


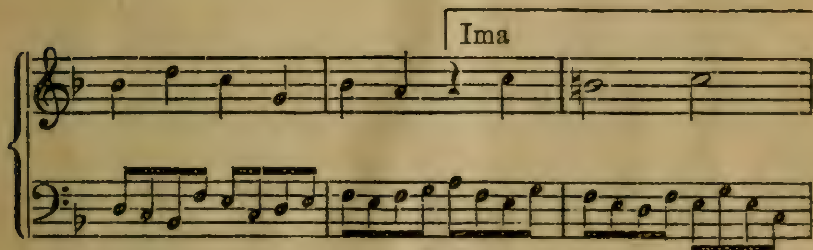
190.





191.

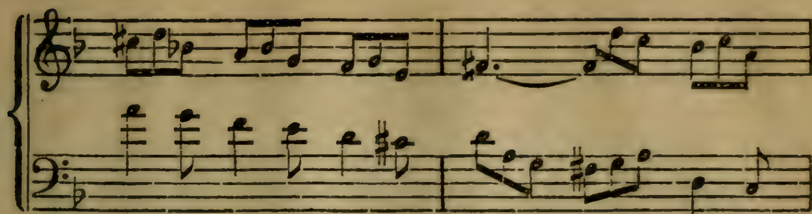


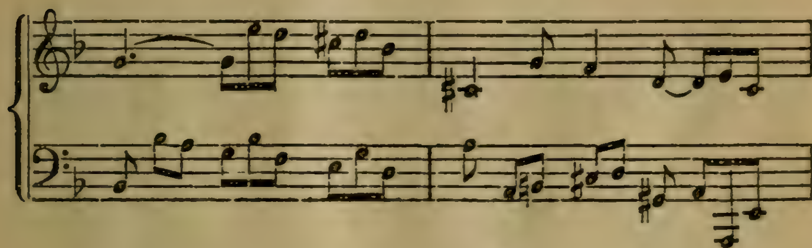




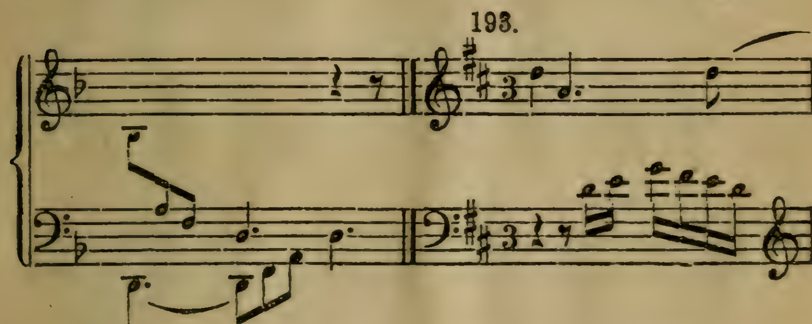
IIda

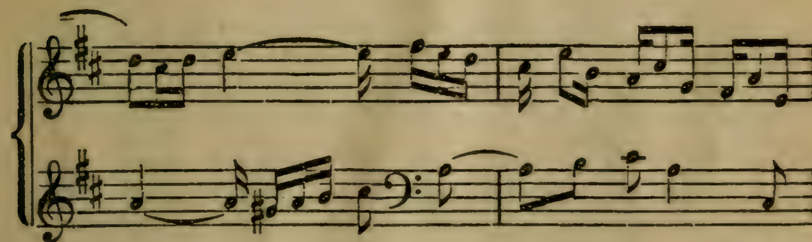
192.

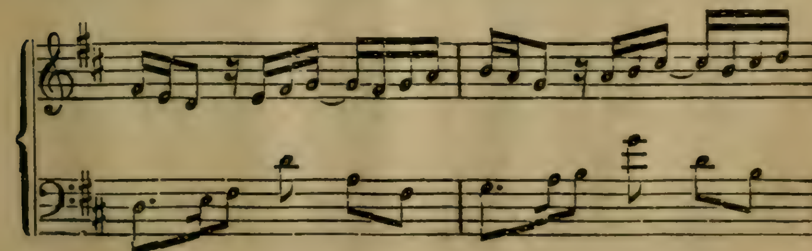


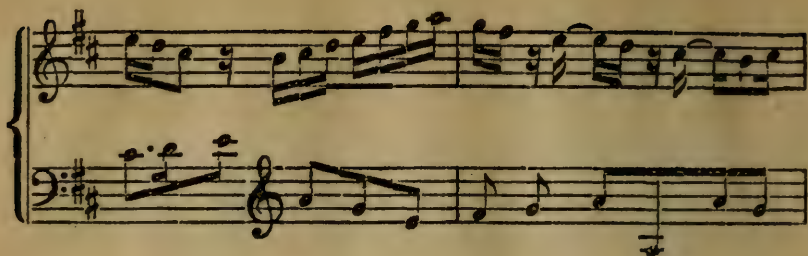


193.

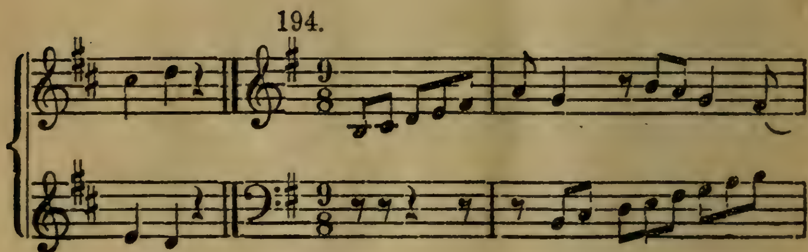


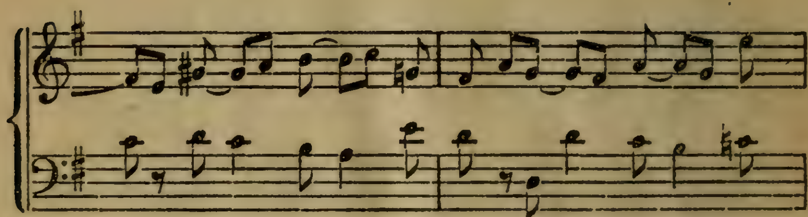


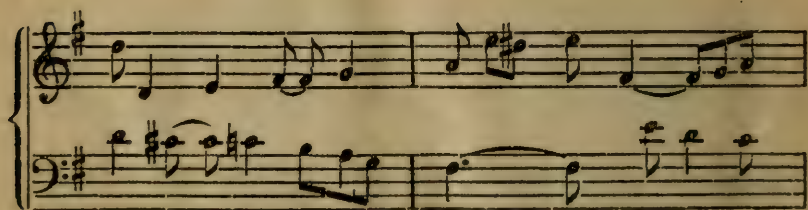


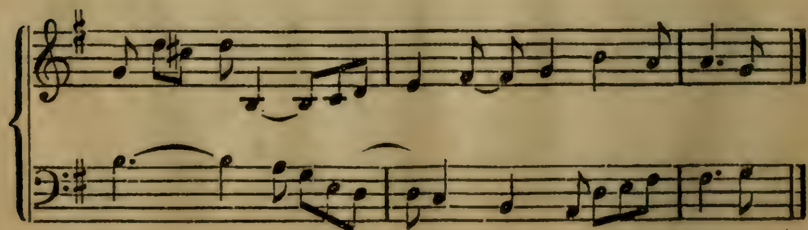


194.

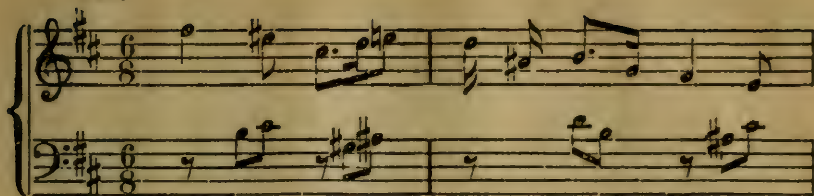


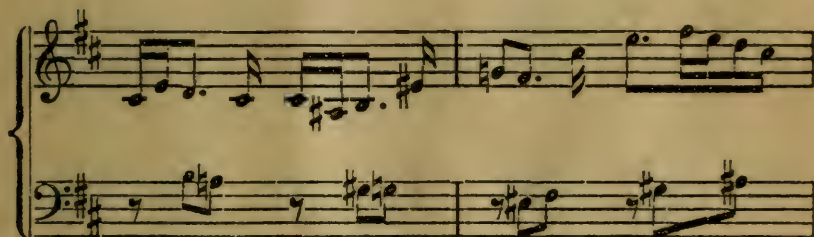


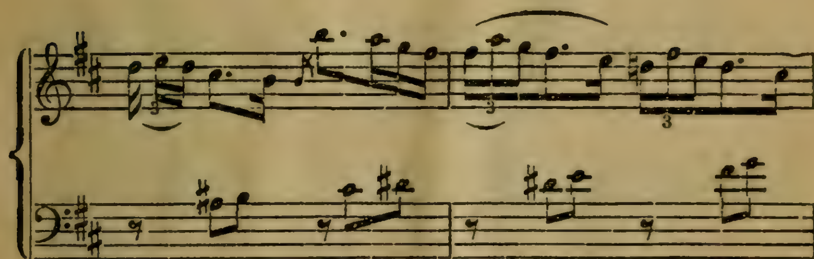




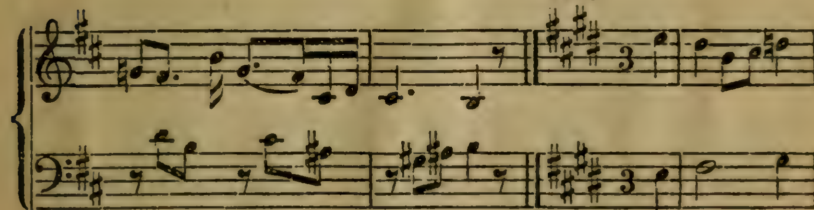
195.

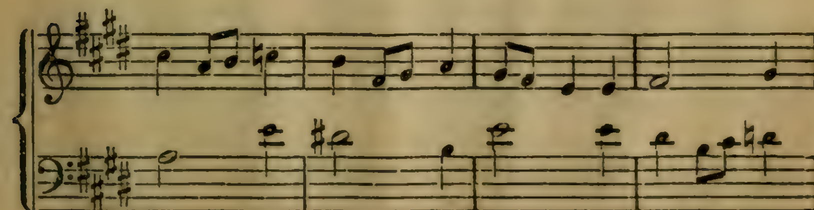


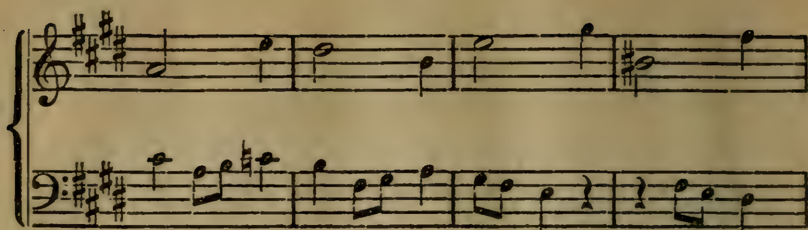


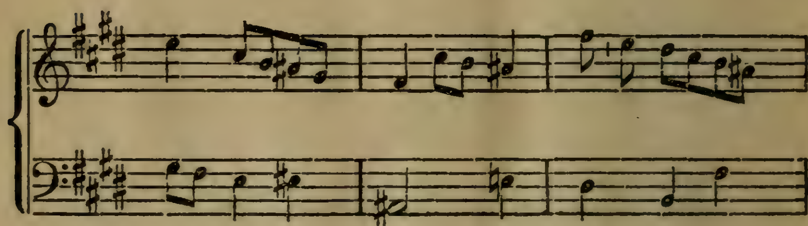


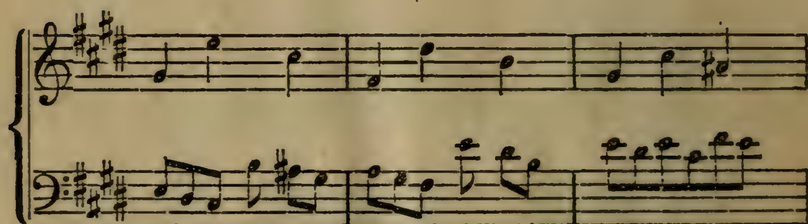
196.

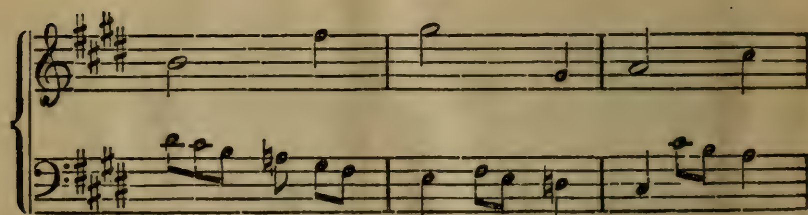


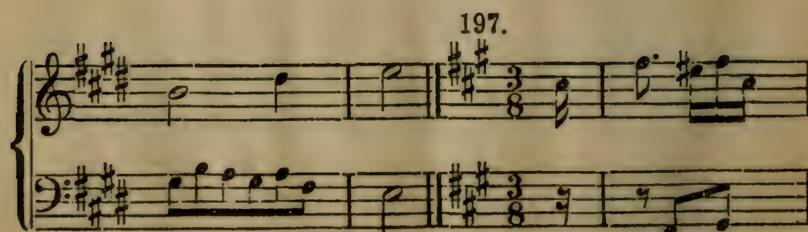


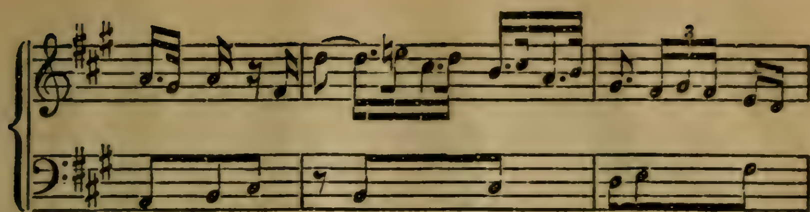


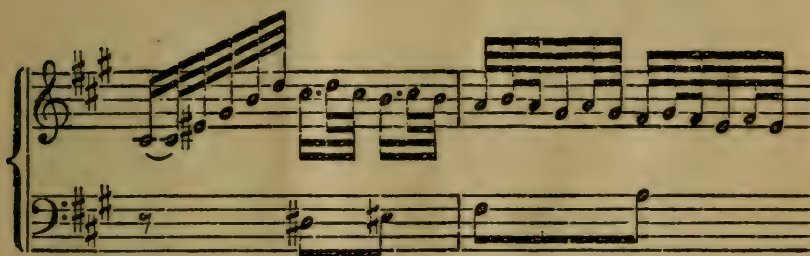


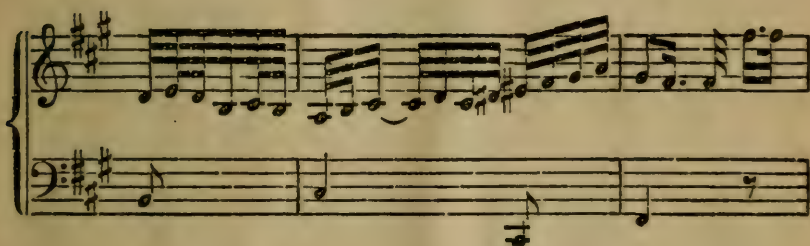


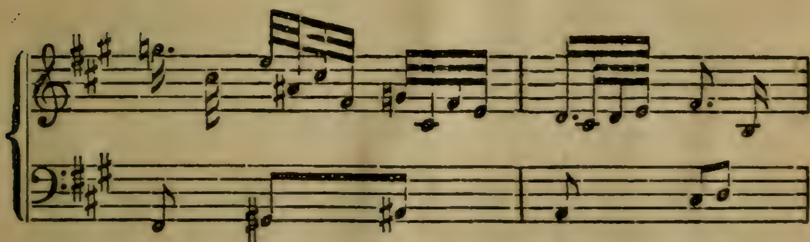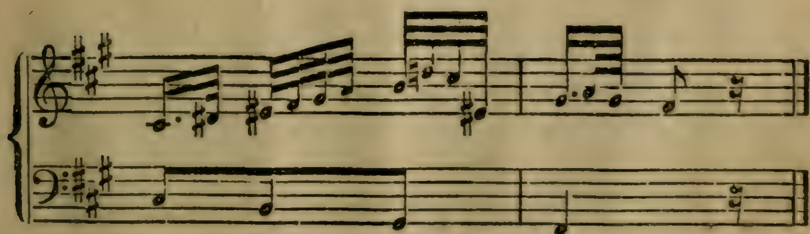



197.







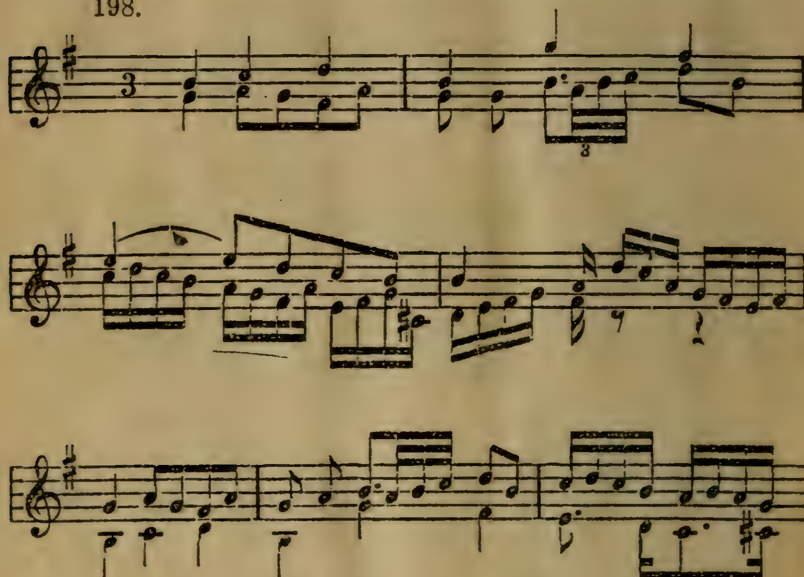



3

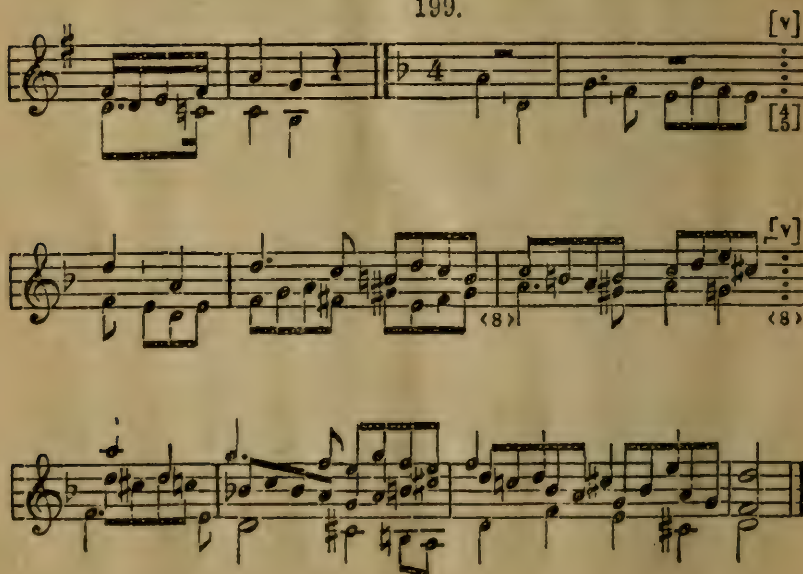
10. Lektion.

Zweistimmig imitierend (zum Teil vor Lektion 8—9 zu diktieren).

198.



199.

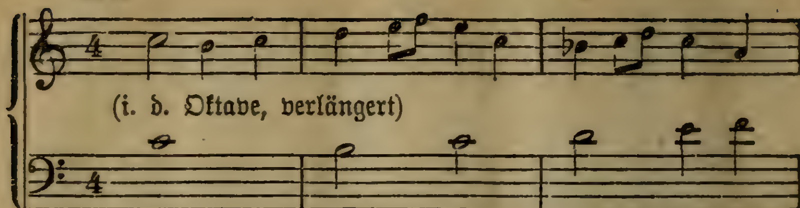


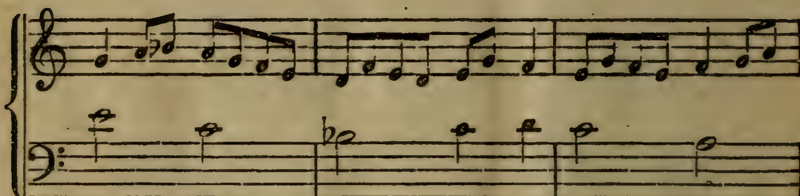
200.

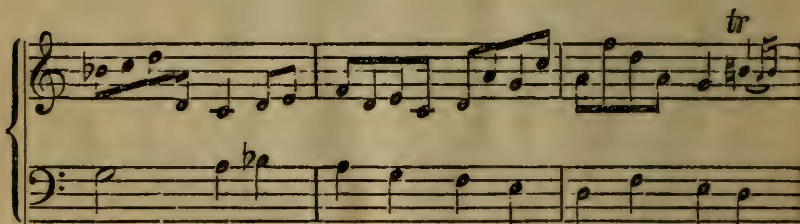
(i. d. Oktave)

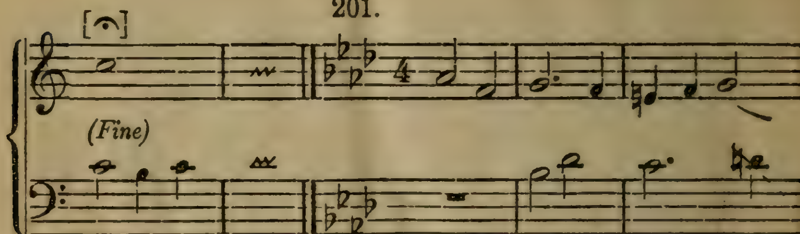
(i. d. Unterquarte)

201.



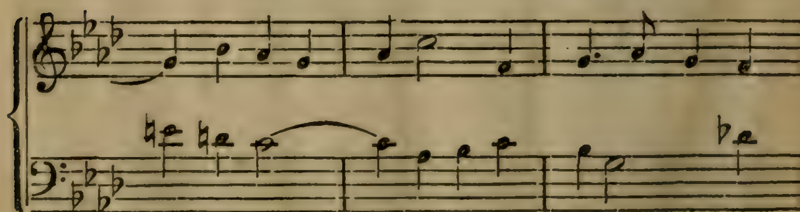


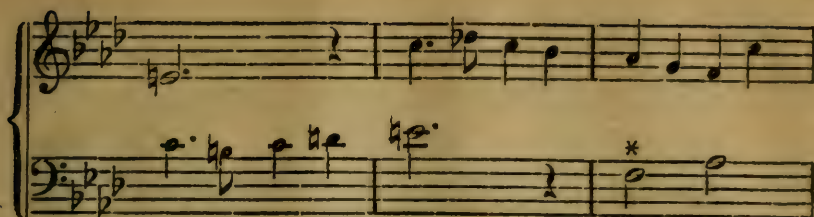




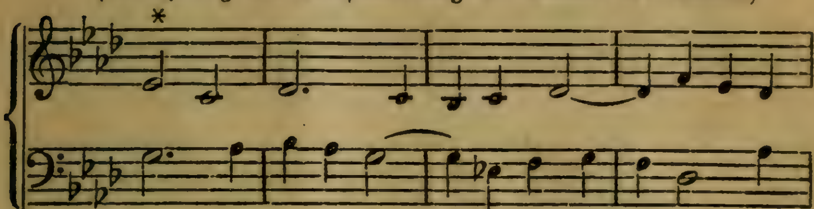
(usw. mit Vertauschung der Stimmen wiederholt)

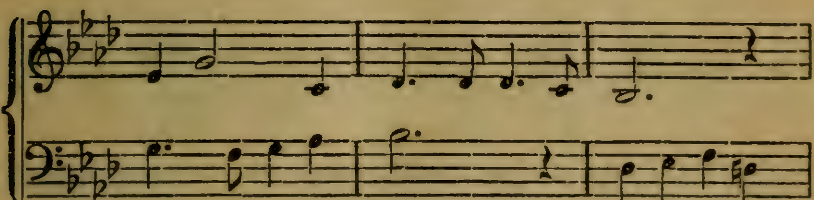
(i. d. Umkehrung mit Konservierung der Septime der Tonart)

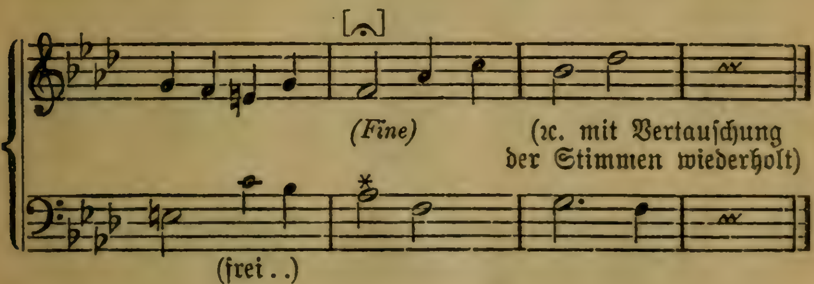




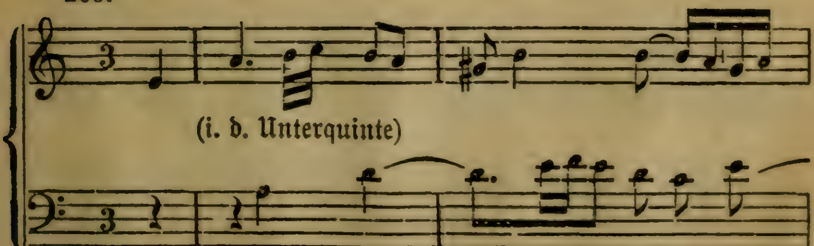
(Umkehrung mit Konservierung der Quarte der Tonart)







203.



(frei . . . .)

(i. d. Oberquarte)

(frei . . . .)

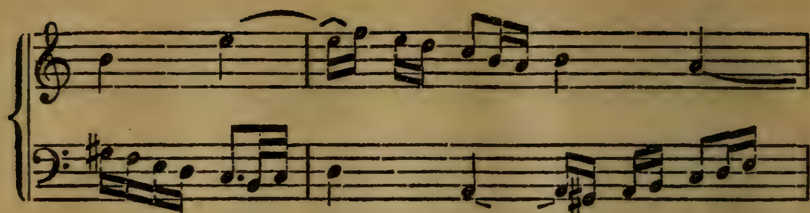
(frei . . . .)

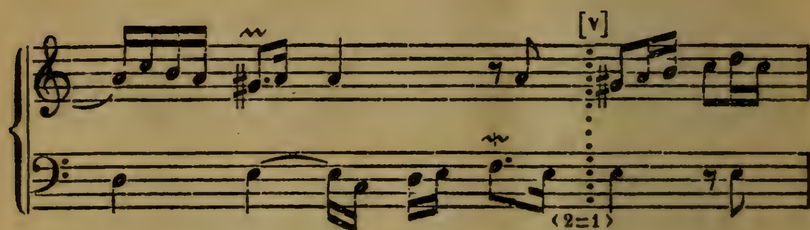
204.

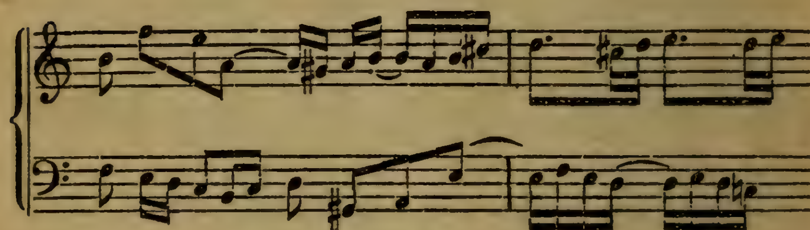
(i. d. Unterquarte)

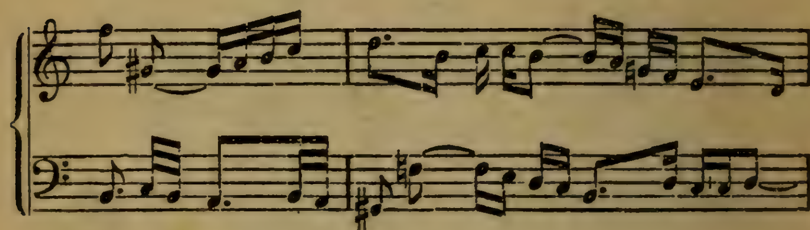
205.

(Umkehrung mit Konservierung der Terz d. Tonart)

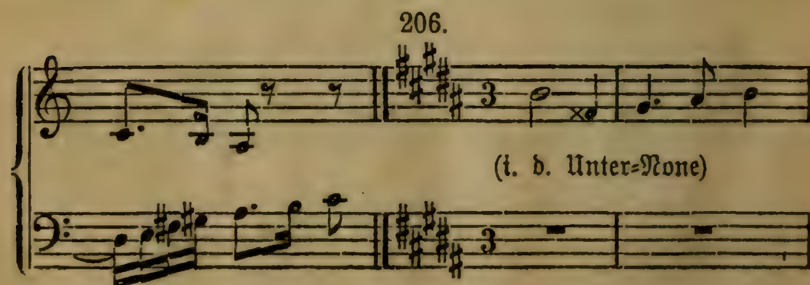


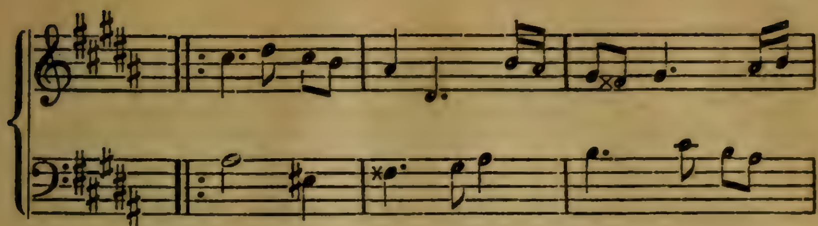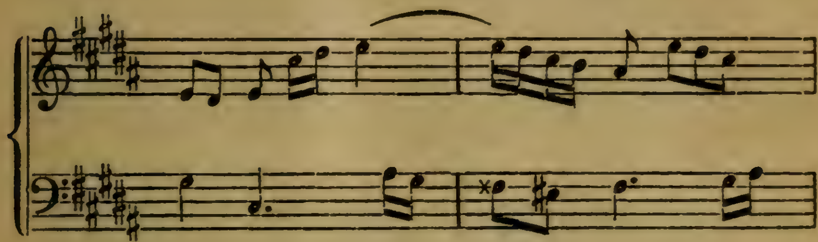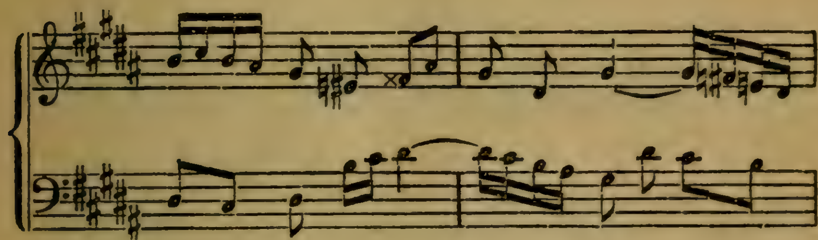






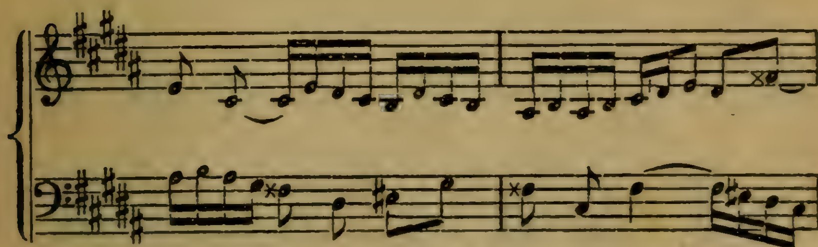
206.

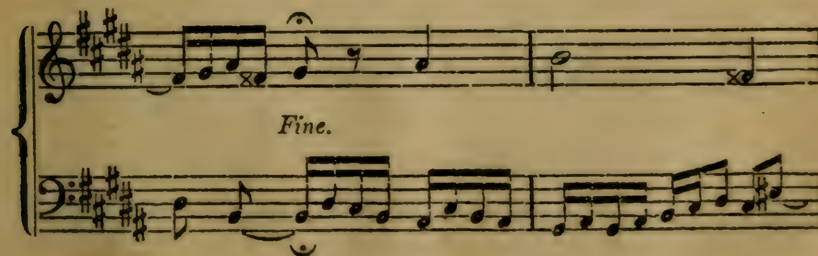











Fine.

207.

D. c. al fine. (i. d. Unterquinte)

(Fine)

(i. d. Oberquarte) ꝛc. mit vertauschten Stimmen bis zu *Fine*.

208.

(6fache Verlängerung.)

(in der Untersexte.)

(3fache Verlängerung.)

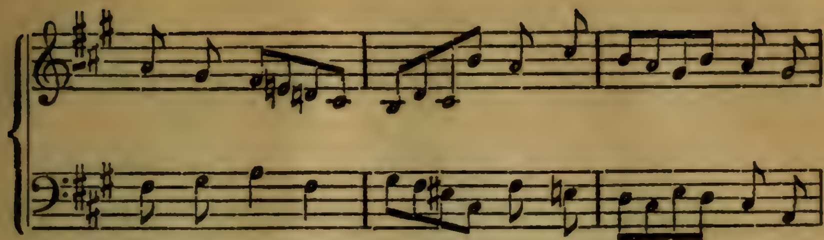
209.

(fugiert.)

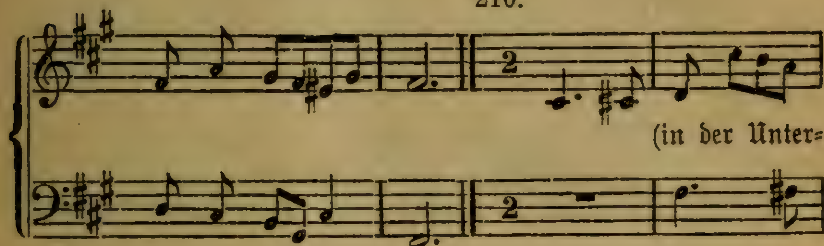
4

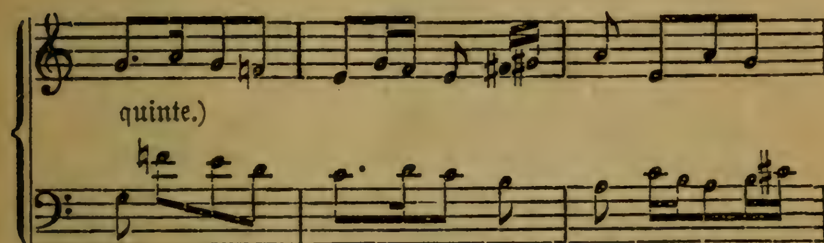
‹8›

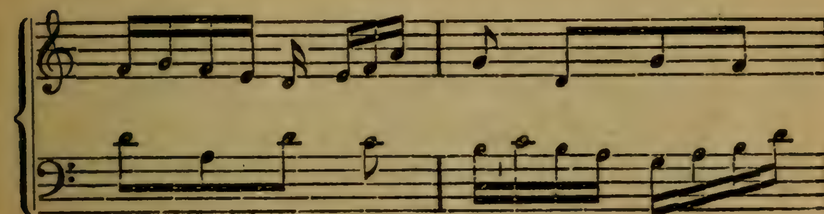
‹4›

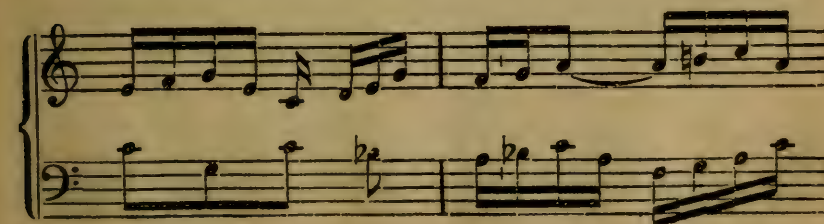


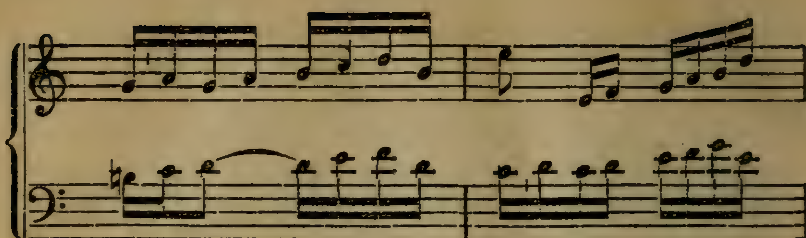
210.

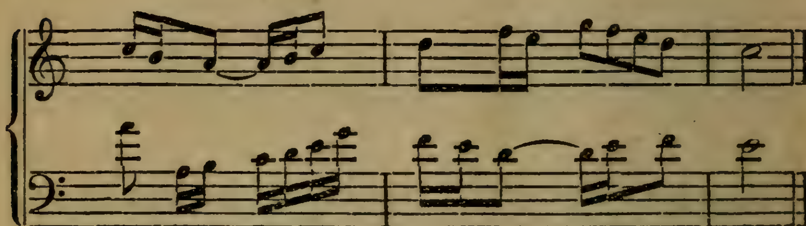










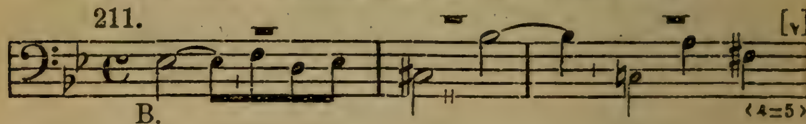


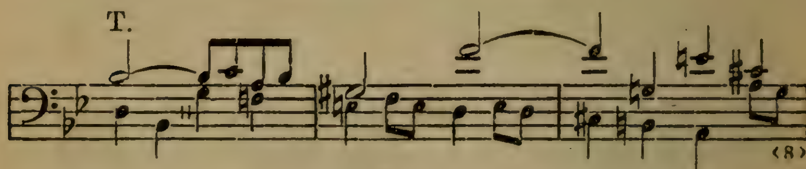
Anhang.

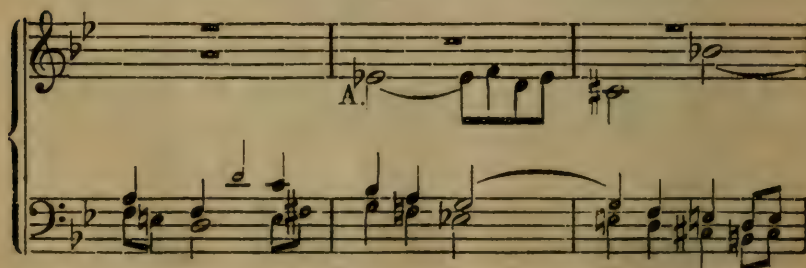
Einige Fugenansätze.

(Nach Befund vom diktierenden Lehrer fortzusetzen oder von fortgeschrittenen Schülern zu Hause weiter auszuführen.)

211.







‹4=5›

S.

ꝛc.
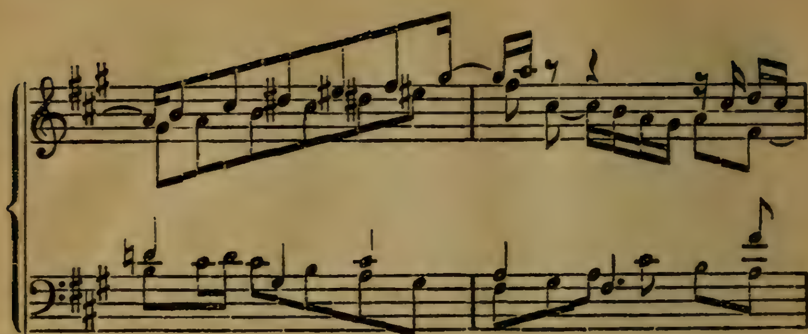
‹8›

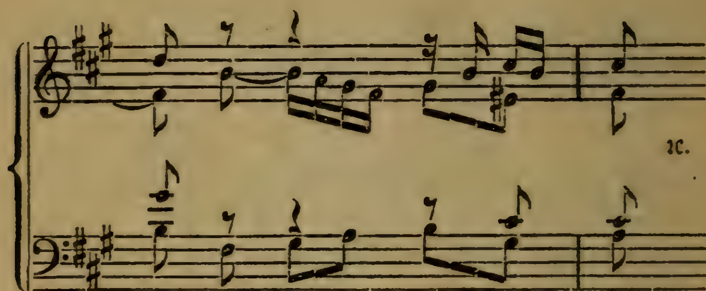
212.

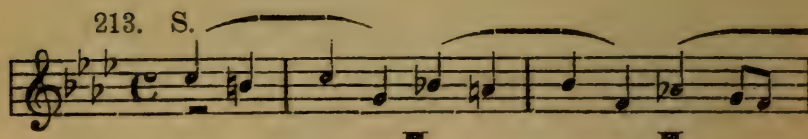
S.

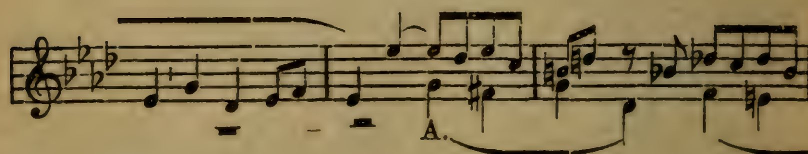
A.

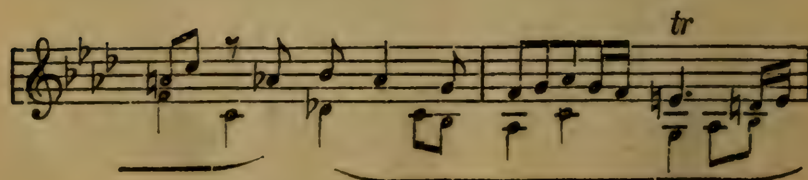
B.

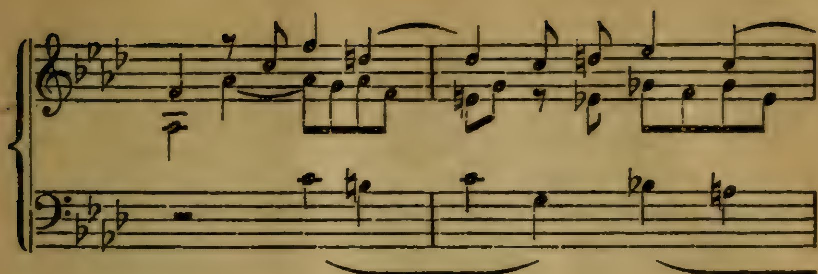


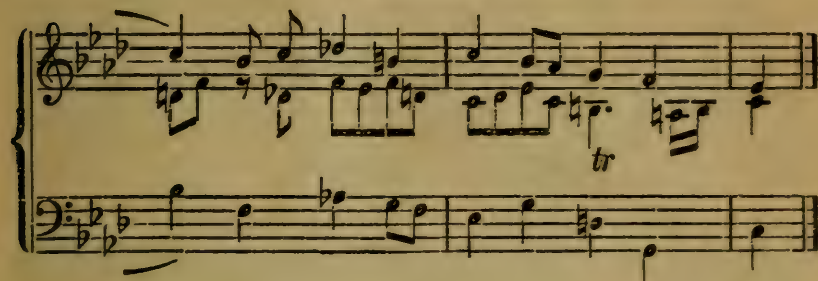

ꝛc.


213. S.

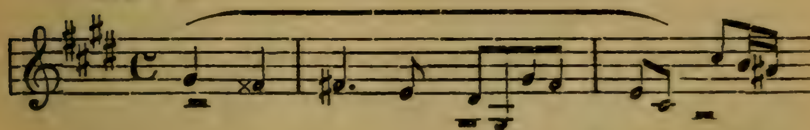

A.

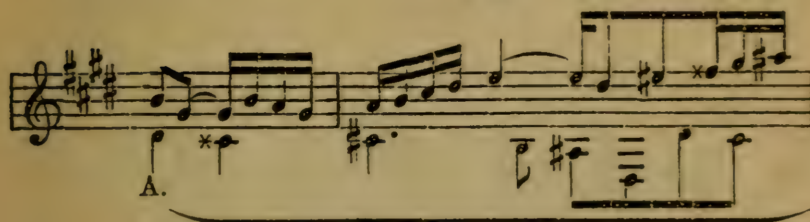

tr

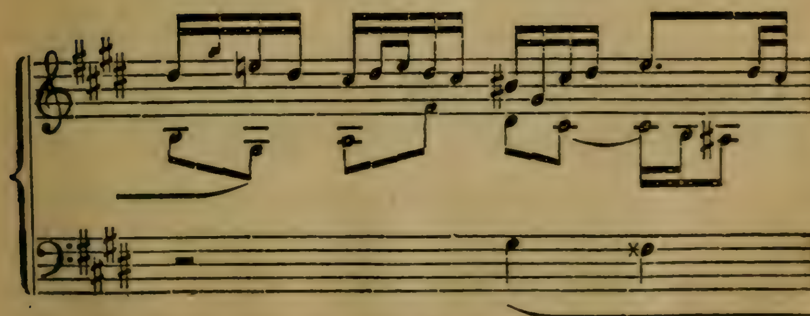


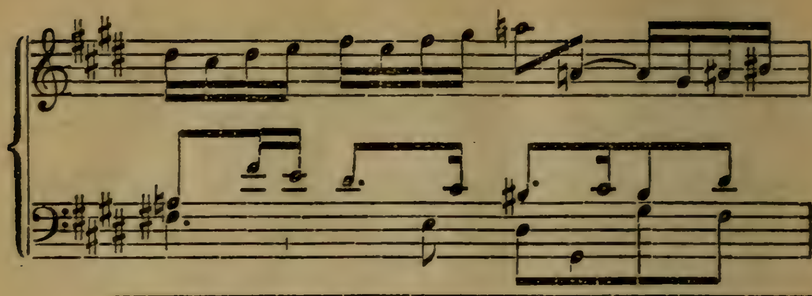


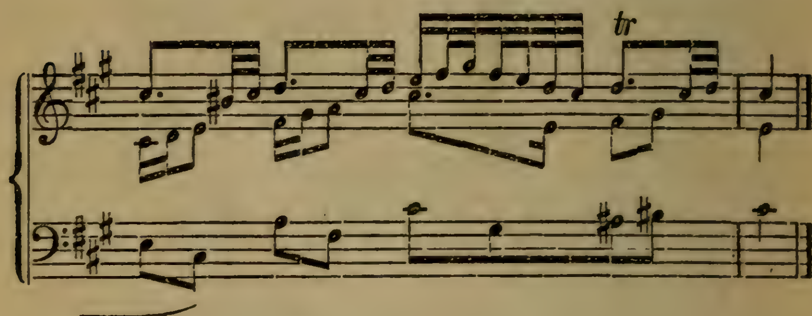
214. S.



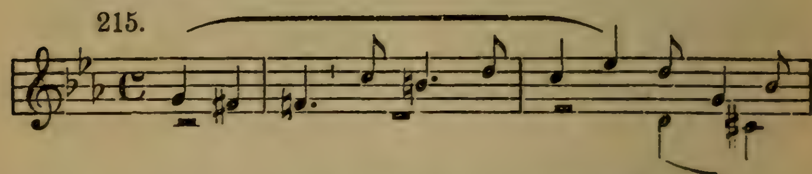


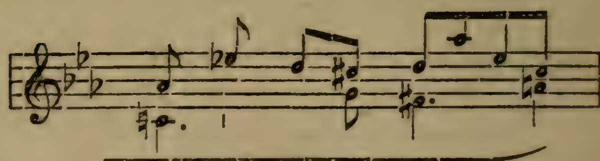


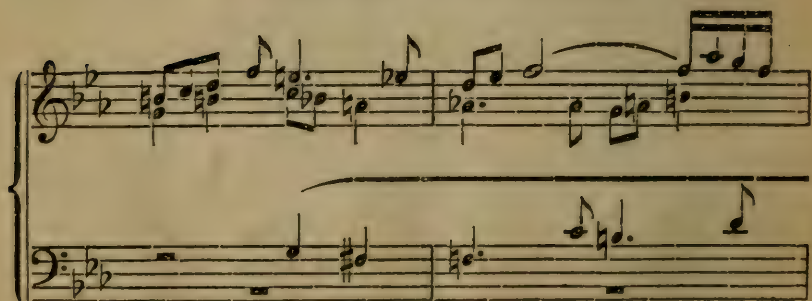


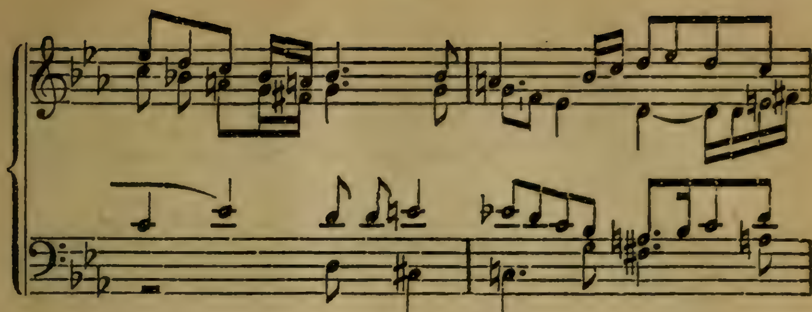


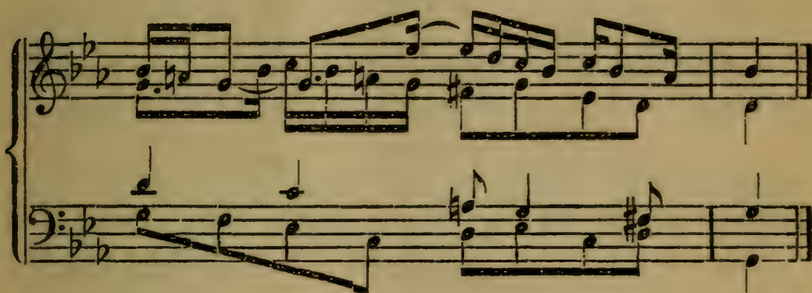
215.



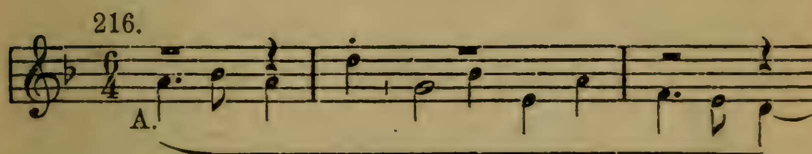


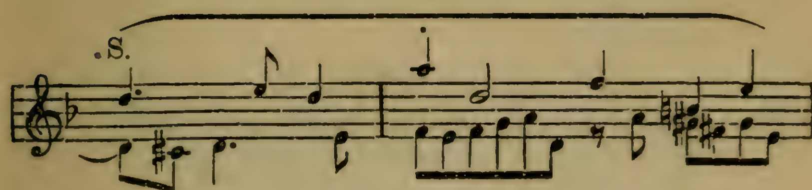


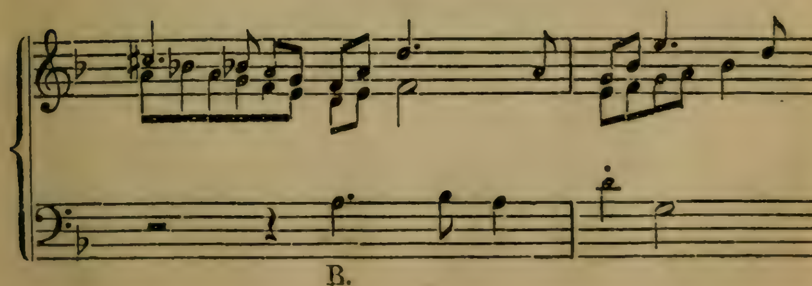


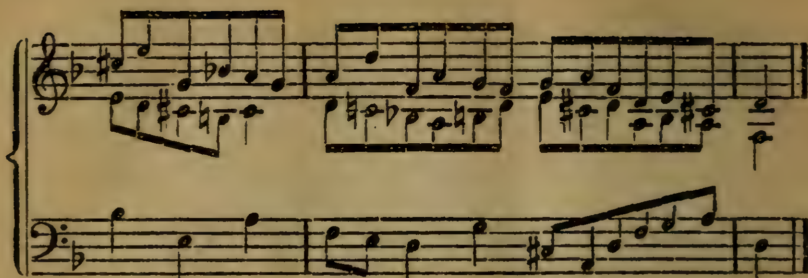


216.

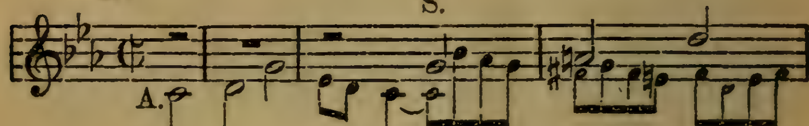


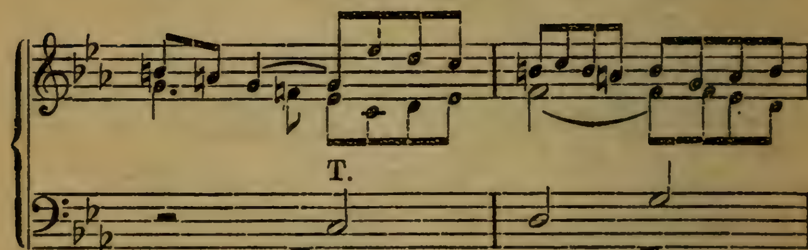


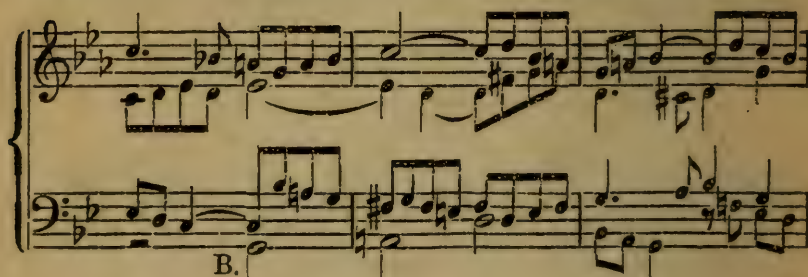


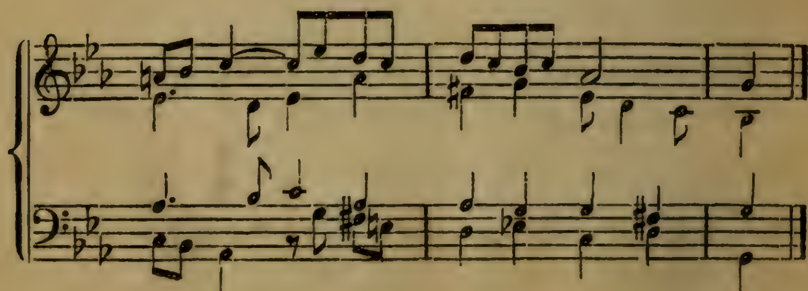


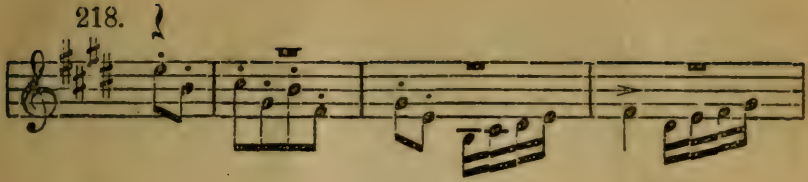
217.

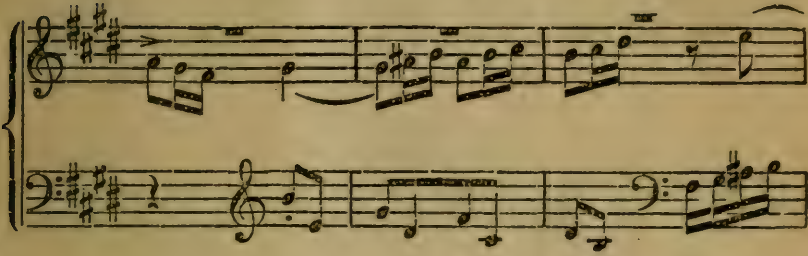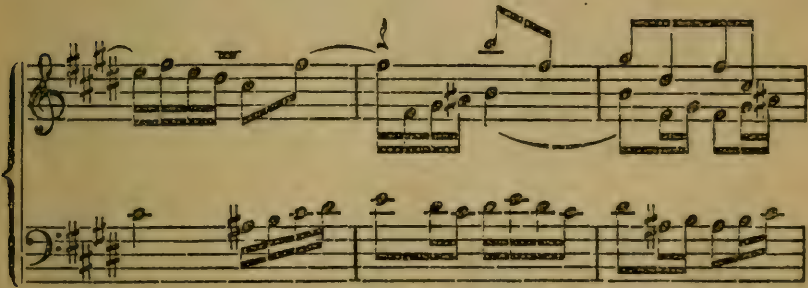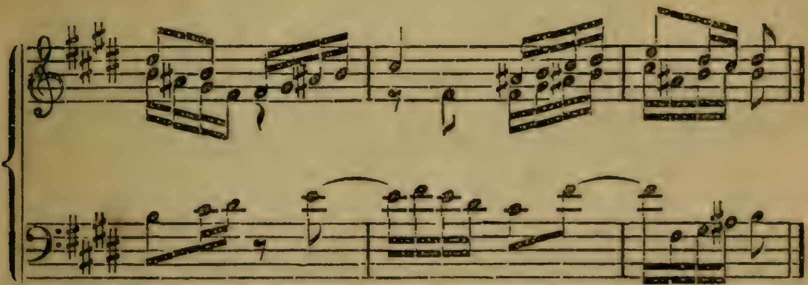






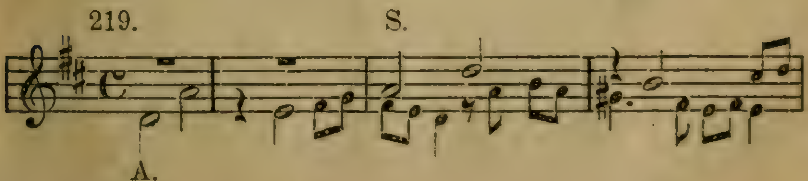


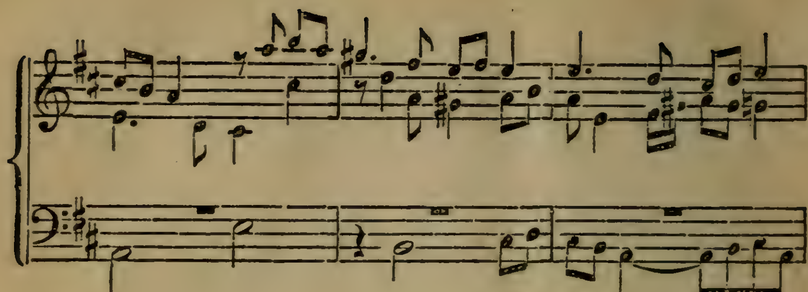

218.

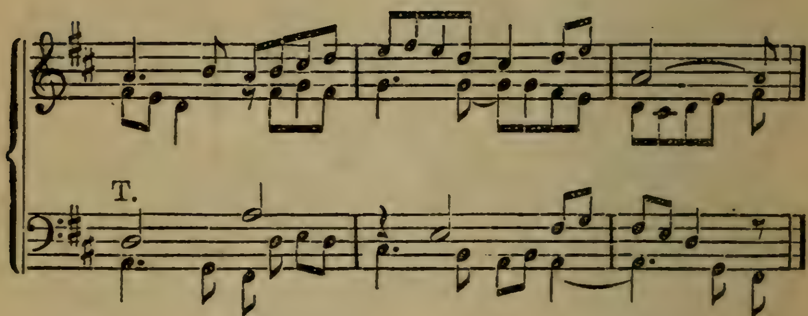




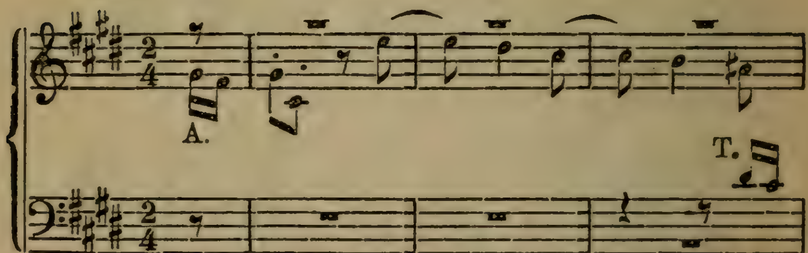


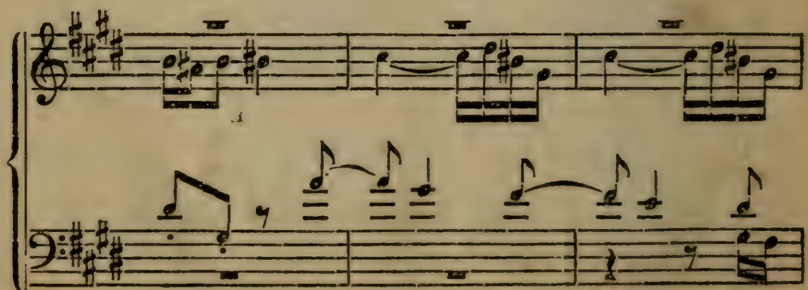

219.
S.
A.
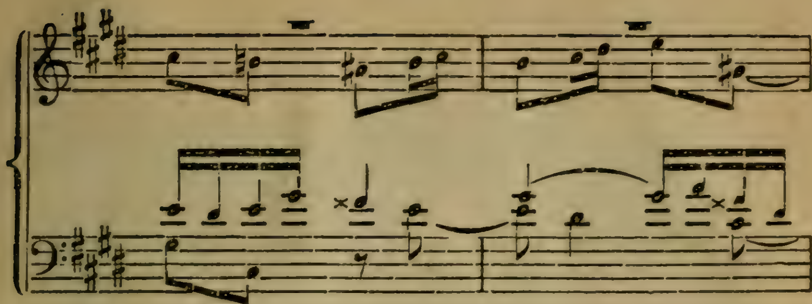


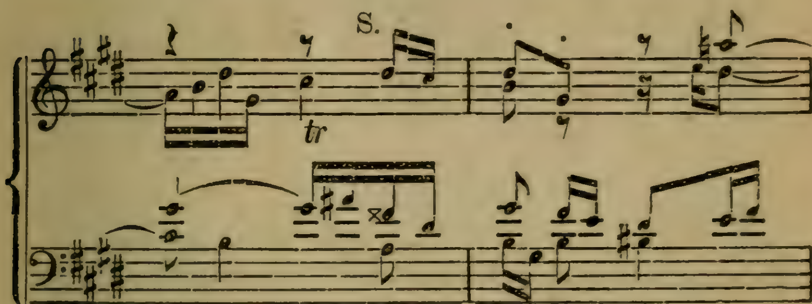


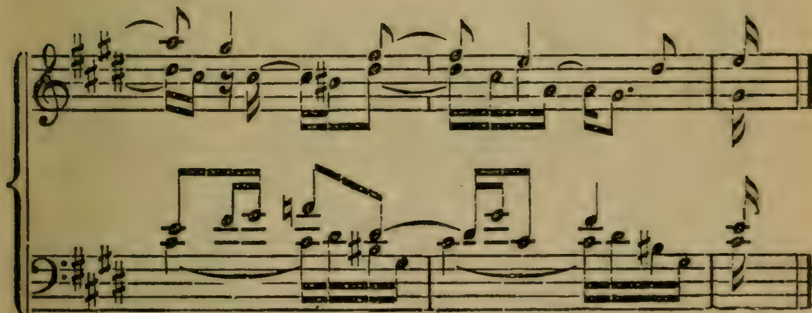
220.



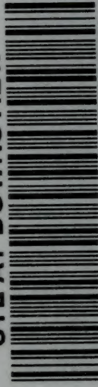





S.
tr



Druck von Frankenstein & Wagner, Leipzig.



UTL AT DOWNSVIEW
D RANGE BAY SHLF POS ITEM C
39 15 04 02 11 009 0